

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: kasvatusteadused

Mari Tikerpuu  
ÕPPIMIST VÕIMALDAVAD TEGURID KUTSEÕPPE  
TÖÖKOHA PÕHISES ÕPPEVORMIS  
magistritöö

Juhendaja: professor Äli Leijen

Tartu 2017

## Sisukord

Sissejuhatus .....	3
1 Töökohal õppimise teoreetilised käsitlused.....	6
1.1 Situatiivne lähenemine töökohal õppimisele.....	7
1.2 Indiviid ja enesereguleeritav õppimine töökohal .....	11
2 Ettevõtte kui õpikeskkond .....	17
2.1 Organisatsiooni juhtimisega seotud õppimise võimaldajad .....	17
2.2 Organisatsiooni sotsio-kultuurilise keskkonnaga seotud õppimise võimaldajad.....	18
2.3 Töö iseloomu ja tööülesandega seotud õppimise võimaldajad .....	19
2.4 Õppimine tööülesande kaudu töökohapõhises õppes.....	23
3 Metoodika.....	28
3.1 Valim .....	28
3.2 Andmekogumine .....	30
3.3 Andmeanalüüs .....	33
4 Tulemused .....	35
4.1 Ülesande uudsuse ja õppija iseseisvusega seonduvad tegurid .....	35
4.2 Juhendamise, tagasiside ja kontrolliga seonduvad tegurid.....	37
4.3 Õpitu ülekandega seonduvad tegurid .....	42
4.4 Enesereguleeritava õppimisega seonduvad tegurid.....	46
5 Arutelu .....	51
6 Kokkuvõte .....	57
Summary.....	58
Tänu sõnad.....	59
Autorsuse kinnitus .....	60
Kasutatud kirjandus .....	61
Lihtlitsents .....	68
Lisa 1 Koodiraamat.....	69
Lisa 2 Intervjuu kava .....	70
Lisa 3 Uurijapäeviku väljavõte.....	71

## Sissejuhatus

Elukestev õppimine kui toimetulekueeldus kaasaegses ühiskonnas pälvib üha enam sisulist tähelepanu nii uurijate kui poliitika kujundajate poolt. Harteis ja Billett (2008) nendivad, et majanduskeskkonna ja ühiskonna nõudmised tingivad laiemat arusaama vajadusest areneda elukestvalt läbi tööelu. Töökohad muutuvad praktilise kogemuse omandamise keskkondadest õpikeskkondadeks ning sellele kaasa aitamine on sisuline väljakutse (Evans, Kersh, & Kontiainen, 2004; Fuller et al., 2007; Harteis & Billett, 2008; Kersh, 2015). Ettevõtetel tuleb lahendada uus ülesanne – kuidas toetada indiviidi elukestvat õpi- ja töövõimelisust? Töövõimelisuse säilitamine ja arendamine kui suutlikkus püsida konkurentsivõimelisena väljaspool konkreetset töökohta muutub töötaja oluliseks vajaduseks (Martini & Cavenago, 2017). Beirsto ja Ruohotie (2003) toovad esile, et seesama põhimõtteline muutus toob kaasa vajaduse käsitleda kutseõppe peamise ülesandena inimese toetamist elukestvaks õppijaks kujunemisel. Elukestev õppimine ei põhine aga niivõrd õppimisoskusel kui laiemalt olemise hoiakul - aktiivse, avatud ja huvitatud mõtlemisviisi omandamisel, mis aitab igapäevaelus esilekerkivaid küsimusi lahendada (Beirsto & Ruohotie, 2003).

Töökohal õppimine pole mitte üksiti ühiskonnas tunnetatud vajadus, vaid prioriteet ka Euroopa Liidu poliitikakujunduses (European Alliance..., 2013; High-performance..., 2015). Töökohapõhise õppe võimaluste laiendamine peaks aitama ületada (või vähemalt vähendada) lõhet tööturu ja hariduse sisu vastavuse vahel, võimaldama madalama haridustaseme ja konkurentsivõimega inimeste kiiremat tööturule siirdumist, leevendada noorte tööpuudust, tooma ettevõtted kutseõppe sisu kujundamisse ja kvaliteedi hindamisse jõulisemalt kaasa (European Alliance..., 2013). Liikmesriikidelt oodatakse sihipärast tegevust töökohapõhise õppe võimaluste loomiseks või laiendamiseks formaalhariduses, kuid ka samalaadsete meetmete rakendamiseks väljaspool formaalharidussüsteemi (High-performance..., 2015). Eesti on töökohapõhise õppevormi rakendamine kirjeldatud riikliku prioriteedina Eesti Elukestva õppe strateegias 2020 (Eesti elukestva..., 2014) ning riik toetab töökohapõhise õppevormi laienemist kutsekoolides Euroopa Sotsiaalfondi vahenditest vähemalt aastani 2020 (Tööturu ja õppe..., 2017). Eesti kutseharidussüsteemis on töökohapõhine õppevorm seadustatud 2007. aastast ning mõnevõrra muudetud kutseõppeasutuse seaduse vastuvõetuga 2013. aastal (Töökohapõhise õppe..., 2013) kui alternatiivne võimalus koolipõhisele õppele. Ometi jäi 2014. aastani õppijate arv töökohapõhises õppes suhteliselt väikeseks ning ei ületanud 600 õppija piiri aastas, mis moodustas alla 1% kõigist kutseõppijatest. 2014.

õppeaastast hakkas õppijate arv tõusma, jõudes 2016. aastaks 1381 õppijani (Haridussilm, külastatud 10.04.2017).

See on statistiline ülevaade, kuid milline on töökohapõhise õppe kvaliteet ning kuidas vastab õpe seatud ootustele? 2016. aastal läbi viidud uuringus *Töökohapõhise õppe korraldusmudelid* toob uurimisrühm välja peamised probleemid ja ettepanekud töökohapõhise õppe kvaliteedi parandamiseks ning kaardistab sobilikud õppe korraldusmudelid lähtuvalt Eesti ettevõtluskeskkonnast (Puolokainen et al., 2016). Korralduslikele aspektidele, mis puudutavad ettevõtte ja kooli koostööd töökohapõhises õppes, keskendus ka Antson (2013) oma magistritöös, töötades välja tegevusmudeli kutseõppeasutuse õpetaja, ettevõttepoolse juhendaja ja õppija ülesannetest. Noorvälja (2009) doktoritöös käsitletakse kutseõppe praktikat ning seetõttu on ühisosa töökohapõhise õppe (kus praktika moodustab vähemalt 2/3 õppe mahust) teemaga olemas. Uurimuses lähtuti Engeströmi tegevussüsteemide teooriast (Engeström, 2001) ning pakuti kutseõppe praktikakorraldusele konnektiivse praktikamudeli vormi Guile ja Griffithsi praktikamudelite järgi (Guile & Griffiths, 2001). Juba töötavate inimeste õppimist töökohal on uurinud Loogma (2004) oma doktoritöös, mida võib laiemalt lugeda töökohal õppimise ainukeseks teaduslikuks käsitluseks Eestis. Hõlmatud on nii makromajanduslik foon, kultuurajaloolised arengud kutsehariduse kontekstis kui ka töökohal õppimise ilmnemine kahe erineva valdkonna töötajate näitel (Loogma, 2004). Sellegipoolest ei käsitlen doktoritöö kutseõppe formaalõpet ega töökohapõhisest õppevormist tulenevaid iseärasusi tööl õppides. Eelneva põhjal võib väita kaht: töökohapõhist õpet on seni Eestis vähe uuritud ning rõhuasetus on pigem olnud korralduslikel aspektidel või makrotasandil.

Käesoleva magistritöö autor valib valdkonna uurimistöösse panustamiseks uue nurga minnes õppijale lähemale ning uurides, millised on õppimist võimaldavad tegurid töökohal. Mõtet toetab ka Eraut (2001) osundades 21. sajandi väljakutse tuumana olulisele tõigale, et töökohal õppimise kvaliteet on otseses sõltuvussuhtes töökohal võimaldatavast õppimisest. Töökohapõhise õppe kontekstis toob ta peamise riskina välja kvaliteedi kõikumise ettevõtete suutlikkuse osas pakkuda piisavalt õppimisvõimalusi (Eraut, 2001). Jeon ja Kim (2012) lisavad, et võtmeks siin on tähenduslik tööülesanne. Harteis & Billett (2008) toovad lisaks esile asjaolu, et enamasti keskenduvad töökohal õppimise käsitlused kas indiviidi või organisatsiooni vaatenurgale. Oluliselt vähem on tähelepanu pööratud organisatsiooniliste ja individuaalsete tegurite suhestamisele (Harteis & Billett, 2008).

Seetõttu on käesoleva uurimuse eesmärgiks kirjeldada, millised on õppimist võimaldavad tegurid töö kontekstis ning kuidas need mõjutavad tööülesande sooritust töökohapõhises õppevormis õppijate näitel.

Töö jaguneb teoreetiliseks ja empiiriliseks osaks, millest esimeses on avatud töökohal õppimisega seonduvad teoreetilised lähtekohad. Empiiriline osa kirjeldab, kuidas ilmnevad indiviidist ning töökeskkonnast tulenevad õppimist võimaldavad tegurid töökohapõhises õppes.

## 1 Töökohal õppimise teoreetilised käsitlused

Tööga seotud õppimisteooriaid on võimalik jagada kolmeks (Järvenoja, Järvelä, & Malmberg, 2015; Kaatrakoski, Littlejohn, & Hood, 2016). Teooriateks, mis tulenevad psühholoogiast (nt Argyris ja Schön) ja keskenduvad õppijale ning tema kutseoskuste omandamisele töökohal. Hiljem on selle grupiga liitunud uurijad, kes tuginevad enesereguleeritava õppimise teooriatele (nt Zimmerman, 1990 ja Pintrich, 2004). Illustreerib selle suuna lähtekohti Beairsto ja Ruohotie (2003) väide, et inimesel lasub küll vastutus organisatsioonis õppimise eest, kuid ettevõtte ülesanne on toetada indiviidi mõjujõu kasvu vastavate tingimuste loomise kaudu. Teise lähenemise moodustavad sotsiaalkultuurilised teooriad (Engeström, 2001; Wenger & Snyder, 2010), mis on tugevalt mõjutatud kultuurpsühholoogiast, sotsioloogiast ja sotsiaal-antropoloogiast (Chan, 2013; Kaatrakoski et al., 2016). Samasse kuuluvad ka situatiivse õppimise teooriad (nt Billett, 1994, 2008, 2014; Wenger & Snyder, 2010). Kolmas teoreetiline lähenemisenurk hõlmab postmodernistlikke teooriaid, mis mõtestavad õppimist kui järjepidevat protsessi, mida võiks iseloomustada pideva kohanemisena (Chan, 2013; Kaatrakoski et al., 2016). Chani (2013) järgi pole õpipoisiks olemine ainult oskuste omandamine, vaid pigem tegevuste jada, mis kujuneb sissejuhatuseks tööellu ning täiskasvanu-kohustustesse ning millega kaasub kutseidentiteedi kujunemine.

Clarke (2005) tunnistab, et töökohapõhise õppe definitsioon on seetõttu segane, sisaldades tulenevalt eesmärgist väga erinevaid komponente. Näiteks võivad definitsioonid olla sõnastatud skaalal planeeritud *versus* planeerimata õpe, formaalne *versus* informaalne õpe, mitteformaalne *versus* juhuslik õppimine, töökohal *versus* mitte-töökohal õppimine. Sellegipoolest on tema hinnangul otstarbekas jagada definitsioonid kaheks: nendeks, mis viitavad (a) kavandatud tegevustele võimaldamaks töökohal õppimist (näiteks juhendamine, õppimisvõimaluste loomine jms) ning teisalt nendeks, mis selgitavad töökohapõhist õppimist kui (b) planeerimata või juhuslikku õppimist, mis kaasub töösooritusega (näiteks keerukate situatsioonide lahendamine, eriülesannete täitmine jms) (Clarke, 2005; Sandal, Smith, & Wangenstein, 2014).

Esimest lähenemist toetavad Beairsto ja Ruohotie (2003) leides, et töökohal õppimine peaks olema sihipärane, eesmärgistatud ja toetatud tegevus. Nendega nõustub Cahill (2016), kirjeldades töökohapõhist õpet kui tegevust, mis toimub töökohal ning hõlmab ettevõtja poolt töötaja või õpilase rakendamist tähendusrikka tööülesande täitmisesse, et arendada tema

oskusi, teadmisi ja valmisolekut töötada ning toetada arenemist karjääriteel. Sellest paistab lähtuvat Eestis kehtiv regulatsioon, mille kohaselt praktika on defineeritud tasemeõppe osana, mille ajal „*õpilane täidab töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega töö- ja õppeülesandeid*“ (Praktika korraldamise..., 2013) ning töökohapõhise õppevormi puhul moodustab praktika ettevõttes või asutuses vähemalt 2/3 õppekava mahust (Töökohapõhise ..., 2013).

Teist tõlgendust toetavad nii Billett (1994) kui Eraut (2006) väites, et enamus õppimist tööpaigal toimub läbi sellesama töö, millega indiviid on igapäevaselt hõivatud. Suur osa töökohal õppimisest on töö lisatulem, sõltudes suuresti nii tööjaotusest kui töökontekstist ning jäädes sageli õppimisena tähelepanuta (Eraut, 2006b).

Eeltoodud definitsioonides kajastub kaks enamlevinud lähtekohta: õppimine töökohal on pigem individuaalne protsess, mida peaks toetama ning teine, mille kohaselt õppimine kaasub töise tegevusega. Siinse uurimuse eesmärgist tulenevalt käsitletakse järgnevalt nii situatiivse õppimise kui enesereguleeritava õppimise teoreetilisi lähtekohti töökohal õppimisele.

## 1.1 Situatiivne lähenemine töökohal õppimisele

Õppimist töökohal on iseloomustatud kui planeerimatut, implitsiitset, sageli koostöist, kontekstiga tugevalt seotud ning sageli ootamatute õpiväljunditeni viivat protsessi (Billett, Harteis, Eteläpelto, 2008; Eraut, 2004, Tynjälä, 2008). Kirjanduse põhjal on just vaikimisi omandatud, kirjutamata teadmise (kasutatud terminid *implicit knowledge*, *tacit knowledge*, *informal knowledge*) määrav roll töökohal õppimise juures üks väheseid asju, milles suur osa uurijaid (Boekaerts & Minnaert, 1999; Chan, 2013; Evans et al., 2004; Jeon & Kim, 2012) on ühel meelel. Hoolimata arusaamast, et vaikimisi omandatud teadmistel ja oskustel on töösooritusel tähtis roll kanda, pole üheselt selge - milline.

Üheks funktsiooniks võiks olla implitsiitsesse teadmisse peidetud meisterlikkuse komponent, mida rakendavad igapäevategevustes kogenud professionaalid (Evans et al., 2004; Ruohotie, 2014). Implitsiitne teadmine kujuneb enamjaolt informaalse õppimise käigus. Billetti (1994) uurimusest selgus, et kõige enam õpiti tavapärasest töösituatsioonis jälgimise ja kuulamise teel, mis formaalse õppimise puhul viitab passiivsele õpihoiakule, informaalsetes situatsioonides, vastupidiselt, aktiivsele osalusprotsessile.

Marsick jt (2006) defineerisid informaalset õppimist kui kategooriat, milles sisaldub juhuslik õppimine, mis võib esineda rangelt struktureerimata institutsionaalses keskkonnas.

Üldjuhul mitte tavapärasel klassiruumis ning kontroll õppimise üle on sel juhul peamiselt õppija käes. Juhuslik õppimine on omakorda defineeritud kui mõne tegevusega (nt ülesande täitmine, sotsiaalsed suhted töökohal) kaasprodukt (Jeon & Kim, 2012; Marsick, Watkins, Callahan, & Volpe, 2006). Evans jt (2004) uurimusest selgus, et need täiskasvanud, kes kirjeldasid töökeskkonda kui positiivset ja stimuleerivat, tõid selgelt esile, et nende ettevõttes tunnustati vaikimisi omandatud ning sooviti omandatu rakendamist.

Evans jt (2004) toovad välja veel ühe olulise nüansi – inimesed sageli ei teadvusta ega väärtusta ise igapäevaelus, ka nt majapidamise või laste kasvatamisega seotult vaikimisi õpitut. Samas osutavad uurimistulemused, et just need vaikimisi omandatud teadmised ja oskused kujunevad õppimisel keskmeks, millele järgmistes õpi- või töökeskkondades toetuda (Evans et al., 2004). Clarke (2005) uurimus toetab sama mõtet – üldjuhul pole piisavalt teavet selle kohta, mis laadi teadmist erinevatest kontekstidest üle kantakse, ning tähelepanuta jääb sageli just üldoskuste ülekanne (nt muutuste juhtimise oskus, informatsiooni leidmise oskus, probleemilahendus, enesejuhitav õppimine).

Töökeskkonnas õppimise seisukohalt tekivad aga järgmised küsimused: kui enamus töökohal õpitavast on implitsiitse iseloomuga, siis millisel moel on võimalik valdkonda alles sisenejal neid teadmisi omandada? Või kui implitsiitse teadmise omandamisel on kontroll indiviidi käes, siis kes tagab, et omandatakse nõ õigeid töövõtteid või operatsioone? Või kui informaalne õppimine käigus saavutatav väljund pole selgelt määratletav, kuidas saab olla kindel, et õppimine on aset leidnud, või et see õppimine aitab kuidagi parandada töösooritust?

Fuller ja Unwin (1998) lahendavad selle küsimuse, võttes appi Engeströmi tegevussüsteemide teooria aluspõhimõtte, mille kohaselt inimesed õpivad sotsiaalsetes situatsioonides küll interaktsiooni kaudu, kuid samaaegselt on omandatud teadmisi ja arusaamisi võimalik avardada ka struktureeritud õpetamise ja õppimise kaudu. Engeström (1994) nendib, et kuigi igapäevastes situatsioonides on ka juhuslikku õppimist, siis enamus igapäevasest õppimisest on tingitud, imiteerimise ning katse-eksituse teel õppimine. Sügav õppimine on õpetamiseta või tahtliku enesejuhitav õppimiseta suhtelisel harv ja seetõttu on õpetamine situatiivses õppimises samuti olulisel kohal (Engeström, 1994).

Situatiivset lähenemist esindavad teadlased on uurinud, missugust tüüpi teadmise kujunemist üldse saab töösituatsioon võimaldada. Nii on Billett (1994) panustanud mõtlemisprotsesside uurimisse ning Eraut (2006) oma uurimuses seostanud mõtlemisprotsessid töösituatsioonis ajalise pingega. Billett (1994) jagas töökohal õppijaid intervjuerides omandatava teadmise protseduuriliseks (teadmine *kuidas?*) ja dispositsiooniliseks teadmiseks (teadmine *mida?* ja *miks?*). Protseduuriline teadmine kujuneb



sageli igapäevaste tööülesannete tegemise käigus, teistelt õppides, vaadeldes ja kuulates.

Kuigi on vaja ka mõningast õpetamist, väidab Billett (1994), et tegevus ise loob kognitsiooni.

Omandatava teadmise tüübid sõltuvad Erauti (2006) järgi 1) kontekstist, kus õppija peab toimetama; 2) töötingimustest (nt koostöö määr, ajasurve, rahvarohkus, konfliktid, prioriteedid, ressursside kättesaadavus) ja 3) situatsioonidest (sh klientide ootustest, tööülesannetest, inimsuhetest, kriisilukordadest jms). Lisaks toob Eraut (2004) välja neli tegevustüüpi, väites, et mõtlemisprotsessid sõltuvad sellest, millist tüüpi tegevusega töösituatsioonis hõivatud ollakse:

1. klientide ja situatsioonide hindamine ja järjepidev olukorra monitooring (lühiajaline- või pikaajaline);
2. otsustamine, millist tegevust (kui üldse) rakendada ning kas kohe või pikema perioodi vältel (ning kas üksinda või meeskonnaga liidrina);
3. eelnevalt kokkulepitud (otsustatud) tegevuse elluviimine, vajadusel kohandades tegevuse kulgu, valides uusi strateegiaid ning ka oma tegevust ümber hinnates;
4. enesejuhtimine, oma tööprotsessi ning õppimise eest vastutamine piiratud aja ja ressursside tingimustes, vastuoluliste prioriteetide või inimsuhete tingimustes.

Eraut (2004) rõhutab ka asjaolu, et teadmise kujunemine toimub muutuvates tingimustes: situatsioonid arenevad ajas ning eeldavad järjepidevalt uusi otsuseid. Seejuures väidab ta, et töösituatsioonis ilmneb sageli ajaline pinge, mis ei võimalda vaba refleksiooni või analüütilist lähenemist.

Üheks tulemuseks ongi vaikimisi omandatud teadmise usaldamine. Teine on sisuline – ülekandeprotsess ei pruugigi olla võimalik, sest eeldab nii mõistmist kui positiivset pühendumist õppijalt, koolilt kui ka tööandjalt. Õppimise ülekande vajalikkuse eiramine toob kaasa vaid süveneva lõhe koolis õpitu ja töökohal õpitu vahel ning mõjutab märkimisväärselt kogu õppimise kvaliteeti. Õppimise ülekanne on toimunud juhul, kui isik õpib kasutama eelnevalt omandatud oskusi/teadmisi/kompetentse uues situatsioonis (Eraut, 2004). See võib kujuneda lühiajaliseks, lihtsaks, kui uus situatsioon sarnaneb eelmisega, või pingutust nõudvaks, kui uus olukord on kompleksne ning võõras. Koolis õpitu ülekannet töö konteksti loeb Eraut (2004, 2006) keeruliseks protsessiks, sest erinevused konteksti, kultuuri ja õppimisviisi vahel on märkimisväärsed.

Lisaks võimalike mõtlemistüüpide kaardistamisele, on situatiivse õppimise pooldajad nimetanud õppimise toimumiseks vältimatuna sotsiaal-kultuurilist elementi. Billetti (1994, 2008, 2016) järgi on õppimine sotsiaalne protsess, mis on vahetult seotud keskkonnaga, kus õpitud kasutatakse (nn domeeni-spetsiifiline teadmine). Et situatiivne õppimine oleks

tulemuslik, ei piisa lihtsalt keskkonnas olemisest, vaid vajalik on organisatsiooni kultuurist osasaamine. Töökohapõhise õppe kontekstis on oluline teada, et õppimistegevused, mis ei ole seotud praktikakoha kultuuriga, aitavad vähema tõenäosusega kaasa tulemuslike õpiväljundite saavutamisele (Billett, 1994, 2002, 2008).

Organisatsiooni kultuuri kandjaks on ka ettevõttepoolne juhendaja. Juhendamise on Billett (2008) jaganud *proksimaalseks* ja *distaalseks*. *Proksimaalne* viitab juhendamissuhtele, mille puhul juhendamine sisaldab alati probleemilahendust ja järk-järgulist tagasitõmbumist enam kogenud teise (nt juhendaja) poolt. Õppija muutub iseseisvamaks probleemilahendajaks ega vaja enam tuge. Uurimuse kohaselt peeti kõige kasulikumaks juhendajate ja mentorite abi, kes loiid õppijaile võimalusi, jälgisid nende edusamme ja töötasid koos nendega (Billett, 2008).

Lave ja Wengeri (1991) praktikakogukonnas õppimise teooria toetab praktikakultuuris osalemise mõtet, kirjeldades õppimise olulise komponendina praktikakogukonna kultuuri ja normide omandamist, mis on kogukonnas käitumise kese. Samas Lave ja Wengeri (1991) nägemus praktikakogukonda sisenemisest äärealalt, eesmärgiga lineaarselt keskmesse liikuda, tundub töökohapõhise õppe kui kutseõppe formaalset formaati hinnates mitte kõige kohasem. Esiteks ei saa kõrvale jätta asjaolu, et indiviidid osalevad samaaegselt erinevates praktikakogukondades ning kujunev teadmine on mõjutatud teistest praktikakogukondadest omandatud teadmisest ning inimese isiklikust elukogemusest. Teiseks pole töökohapõhise õppevormi puhul sugugi tegemist alati sisemisest motivatsioonist kantud praktikakogukonda sulandumisega ning liikumissuund äärealalt keskmesse ei pruugi olla tingimata õpisisituatsiooni sisu. Kolmandaks pole töökohapõhise õppe praktika perioodil õppija eesmärgiks kogukonna täieõiguslikuks liikmeks saamine (sh tulenevalt õppija motivatsioonist või seatud eesmärgist). Kui vaadelda organisatsiooni ühe praktikakogukonnana, osakonda teisena ja sarnase tööprotsessi sooritajaid kolmanda kogukonnana, võib nende suhete ja rollide läbipõimumine muuta õppimise toimumise analüüsi komplitseerituks ning kui mitte muuks, siis kindlasti äärmiselt subjektiivseks ning raskesti väljastpoolt uuritavaks. Kuid kindlasti polnud Lave ja Wengeri (1991) uurimistöö seotud formaalse õpikontekstiga, vaid vastupidi, informaalsete ning pigem vabatahtlikel alustel tekkinud õpikogukondadega. Seetõttu jätab autor nende käsitluse pikemalt süüvimise käesolevas töös kõrvale.

Ka Eraut (2006) seisukohad ristuvad Lave ja Wengeri praktikakogukondade teooriaga mõnes aspektis. Nii näiteks leiab ta, et liiga radikaalselt on kõrvale heidetud individuaalne perspektiiv teadmise ja õppimise omandamisel. Et indiviidid saavad väga erinevatest kontekstidest oma kogemuse, siis teatud grupist omandab ta infot vaid niivõrd, kuivõrd ta ise

selle info oma kogemuse põhjal läbi töötleb. Oluline indiviidiga seonduv aspekt ilmneb ka Billetti (1994) väites, et individuaalne motivatsioon ja enesetõhususe hinnang on väga erinev ning seetõttu erineb iga indiviidi panus organisatsioonis õppimisse. See sõltub inimese passiivsest-aktiivsest hoiakust töökohal, näiteks lootusest saada kasu või oma võimete alahindamisest (Billett, 1994).

Leidub ka autoreid, kes rõhutavad, et töötajad ise peaksid panustama mitmekesisemate võimalustega töökeskkondade loomisse, näidates üles initsiatiivi ning näiteks küsima, mil moel oleks õppimine või karjääritee organisatsioonis võimalik, pakkuma neid võimalusi ise välja, õppima kolleegidelt jms (Evans et al., 2004). Ka Fulleri ja Unwini (1998) hinnangul kannab vastutust õppimise eest õppija, kuid ettevõttel on õpikeskkonna looja roll. Organisatsiooni ülesandeks on tagada indiviidile piisav ligipääs nii teoreetilistele kui kogemuslikele teadmistele, luua töötajale võimalusi koostöös ning teineteiselt õppimiseks ja selliste tähenduslike ülesannete sooritamiseks, mis eeldavad teooria ja praktika ühitamist (Fuller & Unwin, 1998). See loetelu koondab tingimusi Fulleri ja Unwini (2003) kirjeldatud ekspansiivse õppimiskeskonna loomiseks, mis vastandub adaptiivsele õppekeskkonnale (Fuller & Unwin, 2003).

Eelnevat kokku võttes võib öelda, et sotsiaal-kultuuriliste ja situatiivsete õpikäsitluste juures jääb rõhuasetus keskkonnale kui õppimise võimaldajale ning indiviidile kui aktiivsele keskkonnaga kohanejale. Tegevussüsteemide teooria keskendub järjest enam kollektiivsele õppimisele ja kollektiivsele teadmusloomele (Engeström & Glăveanu, 2012). Teisisõnu pole kaasaegsed organisatsioonid sageli huvitatud niivõrd inimese olemasolevast kogemusest, kui võrd suutlikkusest uut teadmist luua (Ruohotie, 2005). Siin on põhjendatud küsimus: mis soodustab või põhjustab indiviidi aktiivse õpihoiaku võtmist ettevõttes? Kuivõrd määravad on siin organisatsioonist tulenevad tegurid ning missugused on indiviidi enda õpihoiakust tingitud tegurid? Vastuse leidmiseks on järgnevalt kirjeldatud peamisi indiviidiga seonduvaid õppimist võimaldavaid tegureid ning seda, kuidas seondub töökohal õppimisega sotsiaalkognitiivsete juurtega enesereguleeritav õppimine.

## 1.2 Indiviid ja enesereguleeritav õppimine töökohal

Inimese elukäigul võib olla õppimisele tugev, isegi määrav mõju (Beairsto & Ruohotie, 2003; Jorgensen & Warring, 2000; Kersh, 2015). Elusündmused mõjutavad ka inimese tööalast sooritust ning õpivalmidust. Teatud ajahetkel ei pruugi inimene anda endast parimat,

kuigi tal on valmisolek seda teha tulevikus või oli valmisolek minevikus (Beirsto & Ruohotie, 2003). Töökeskkond võib hõlmata häid õppimisvõimalusi, kuid kui töötajal puudub isiklik motivatsioon, ei järgne sageli õppimist. Ettevõtte jaoks tähendab see tootluse kaotust, töötaja jaoks vähemat arengut ja rahulolematust tööga (Jorgensen & Warring, 2000).

Beirsto ja Ruohotie (2003) nendivad, et individuaalset psühholoogilist valmisolekut õppimiseks saab luua vaid indiviid ise. Sisemine kontrollikese tugineb motivatsioonile ning on selgelt vabatahtlik - inimene ise otsustab, kuivõrd ta panustab töökeskkonda nii oma tööga kui õppimisega (Beirsto & Ruohotie, 2003). Schürmanni (2016) intervjuudes rõhutasid töötajad, et nende pühendumine õppimisele ja arengule on organisatsioonis toimuva informaalsete õppimise võti. Kaks kolmandikku uurimuses osalejatest leidsid, et isiklik motivatsioon mängib tähtsat rolli. Sel võib olla kas otsene või kaudne mõju: sisemine motivatsioon seostub sellega, et tahetakse olla edukas ning kompetentne oma töös. Teisest küljest leiti töötaja motivatsioonil kaudne mõju informaalsete õppimisele nagu näiteks üldine õppimisele ja arengule orienteeritus, mis on õppimise esimeseks eeltingimuseks (Schürmann, 2016).

Beirsto ja Ruohotie (2003) tuginevad indiviidiga seonduvatest teguritest rääkides *mõjujõu (empowerment)* mõistele, mis tähendab sisemist kompetentsuse teadvustamist ning sellest tulenevalt valmisolekut tegelda keeruliste olukordadega. Teine samade autorite poolt kasutatud mõiste on *isikliku mõjuvälja tajumine (personal agency)* ehk tegutsemine lähtuvalt oma eesmärkidest, väärtustest, tunnetest ning tähendustest, mitte niivõrd nendest, mida me oleme omandanud teistelt, saavutamaks suuremat kontrolli oma elu üle. Viidatud autorid väidavad, et seesugune *isikliku mõjuvälja tajumine* on psühholoogilise *mõjujõu* suurendamise eeldus (Beirsto & Ruohotie, 2003; Ruohotie, 2014). Teisaldades selle mõtte töö konteksti, võib järeldada, et õppimise seisukohalt on vajalik, et organisatsioon toetaks inimese psühholoogilise mõjujõu suurenemist, sest vaid see toob valmiduse arenemiseks ja panustamiseks nii enese kui organisatsiooni eesmärkide saavutamisse. Eraut (2006b) kasutab analoogse mõtte esitamiseks mõistet *mõjuvälja määr (state of agency)*, mis selgitab kuivõrd on inimene valmis võtma initsiatiivi muudatuste esilekutsumiseks. See omakorda sõltub initsiatiivi/muutuse väärtustamisest, vajaliku õppimise hindamisest, pingutuse hindamisest, kuivõrd suure väljakutsena nähakse muutuse ellukutsumist, samuti võimalike riskide ja abi vajaduse hindamist. Eraut (2006b) toob välja loendi teguritest, mis takistavad isikliku mõjuvälja rakendamist töö kontekstis:

- 1) enesekindluse puudumine – teadmatus, kas saadakse abi küsimisel teistelt tuge; isolatsioonikartus;

- 2) väike lootus edule, tulenevalt muutuse keerukusastmest;
- 3) negatiivne või puudulik varasem kogemus seesuguse initsiatiiv võtmisel;
- 4) ebakindlus eesmärgis ja fookuses;
- 5) teadmata mõju suhetele kaaslastega või juhtidega;
- 6) tasu või tunnustuse puudumine minevikus (ja ootuspäraselt siis ka tulevikus) sarnaste algatuste eest;
- 7) võimaliku muutuse elluviimine ei lähe eelistatud õppimisteega kokku;
- 8) sobiva rollimudeli puudumine.

Tehtava töö tähenduslikkuse taju peetakse peamiseks sisemise motivatsiooni allikaks (Yahya, 2015). See on saavutatav, kui tööülesanne võimaldab rakendada mitmekesiseid oskusi ja teadmisi ülesande sooritusel ning inimene tajub enda tehtavat ülesannet organisatsiooni seisukohalt olulise ja vajalikuna (Yahya, 2015).

Järgmises loendis on esile toodud neli liiki, mis toetavad individuaalse panuse andmist ja tööle pühendumist (Eraut, 2006b, viidatud Thomas, 2000 j). Need on:

- 1) tähenduslikkus kui võimalus panustada väärtusliku eesmärgi nimel (tunne, et ollakse õigel teel, mis on väärt aega ja energiat ning et tehtav on laiemas plaanis väärtuslik);
- 2) võimalus valida ülesandeid, mis tunduvad kõige asjakohasemad ning sooritada neid moel, mis tundub kõige mõistlikum ehk võimalus võtta ise otsuseid vastu ning tegutseda oma arusaama kohaselt;
- 3) kompetentsuse taju ehk oma ülesannete sooritamine oskuslikult ning tunne, et tehakse kõrgetasemelist tööd;
- 4) töös edenemine – tunne, et eesmärgi poole liikumine toimub ning eesmärk on saavutatav.

Eeltoodus ilmneb, et õppimise toimumise eelduseks (ja ka väljundiks) on ennast motiveerida suutev ning oma suutlikkusse uskuv inimene ning õpikeskkonna teadlik kujundamine võib seda toetada. Enesereguleeritava õppimise teooriad selgitavad, mil moel inimene oma õppimistegevust ise juhtida saab.

Enesereguleeritava õppimise definitsioonid võib jaotada kaheks: ühed, mis käsitlevad enesereguleeritavat õppimist kui protsessi, ning teised, mis käsitlevad enesereguleeritavat õppimist kui teatud isiksusejoont või kompetentsusastet. Zimmermann (2000) nimetab enesereguleeritavat õppimist protsessiks, milles suunatakse järjekindlalt omi mõtteid, tundeid ja tegevusi, mõjutamaks oma õppimist ja õpimotivatsiooni. Enese tegevuse (uskumuste, mõtete, tunnete) jälgimine on suuresti seotud baasuskumuste ja motiividega. Lihtsamalt avab mõiste Goetz jt (2013), määratledes enesereguleeritava õppimise kui teadmiste ja oskuste

omandamise viisi, kus õppijad on sõltumatud ja sisemiselt motiveeritud. Õppija seab või valib iseseisvalt endale õpieesmärgi ja õpistrateegiad, mis viivad teda seatud eesmärgi saavutamiseni (Goetz, Nett, & Hall, 2013).

Eelmised mõisteseletused hõlmasid enesereguleeritava õppimise mõtlemise, tundeelu ja motivatsiooniga seotud elemente. Lisaks võib väita, et ka erinevates kontekstides rakendatakse eneseregulatsiooni oskusi erineval määral ja moel (Boekaerts & Minnaert, 1999), mis laiendab definitsiooni konteksti elemendiga. Seega võib enesereguleeritavat õppimist määratleda kui aktiivset, konstruktivistlikku protsessi, kus õppijad seavad endale õpieesmärgi ning püüavad seejärel - juhitud ja mõjutatud oma eesmärkidest ning ümbritsevast keskkonnast - jälgida, reguleerida ja kontrollida enese mõtlemist, motivatsiooni ja käitumist (Pintrich, 2004).

Enesereguleeritavat õppimist kirjeldavate autorite (Duckworth, Akerman, Macgregor, Salter, & Vorhaus, 2009; Pintrich, 2004; Wolters, 2010) hinnangul on teooriate ühisosaks järgmised enesereguleeritava õppimise eeldused: *õppija on aktiivne*, mis tuleneb kognitivistlikust-konstruktivistlikust õpikäsitlusest; *uskumus, et igaühel on kontrollipotentsiaal* olemas ehk igaüks on võimeline potentsiaalselt jälgima, kontrollima ja reguleerima nii oma kognitsiooni, motivatsiooni, käitumist kui ka mõningaid väliskeskkonna tegureid. Kolmandaks *eesmärgi, kriteeriumi või standardi olemasolu*, millega hetkeseisu teadmistes/oskustes/hoiakutes võrreldakse. Neljas eeldus seisneb asjaolus, et *eneseregulatiivsed õpioskused on midagi, mis suhestavad indiviidi ja keskkonna* (Cleary & Zimmerman, 2004; Pintrich, 2004).

Uurimustele toetudes võib öelda, et enesereguleeritavat õppimist iseloomustavad järgmised tunnused: 1) enesereguleeritavad õpioskused on arendatavad; 2) enesereguleeritava õppimise erisused on kultuurisiseselt suuremad kui kultuuride vaheliselt, ehk eneseregulatsioonil on universaalne olemus; 3) kuigi metakognitsioonil on õppimises oluline roll, sõltub eneseregulatsioon eneseusust ja tunnete regulatsioonist (nagu kahtlused, enesekindluse puudumine või hirmud), mis on seotud soorituskontekstiga; 4) sotsiaalkognitiivse teooria kohaselt on eneseregulatsioon situatsioonispetsiifiline; 5) eneseregulatsioon on ka domeeni-spetiifiline ehk siis avaldub erinevates eluaspektides erinevalt, peaaesjalikult tulenevalt inimese motivatsioonist ja baasuskumustest; 6) eneseregulatsiooni ülesandeks on eelneva soorituse refleksiooni pinnalt järgneva soorituse teadlik, eesmärgipärane parandamine (Bandura, 1991, 2002, Ruohotie, 2005, 2014).

Tagasiside enesejälgimise ja hindamise kaudu on protsessi läbiv element. Ruohotie (2014) kirjeldab kolme aspekti, mis mõjutavad enesejälgimise tulemuslikkust. Esiteks, hilinevad tagasiside, mis ei võimalda oma sooritust õigeaegselt korrigeerida. Teiseks tagasiside informatiivsus – kui tagasiside saadakse standardiseeritud või struktureeritud kujul, on see sooritajale enam informatiivne. Kolmandaks aspektiks on enesejälgimise täpsus: oma soorituse väär tajumine ei toeta enesereguleerimist (Ruohotie, 2014). Tagasisidering võib olla pro- või reaktiivne: proaktiivne juhul, kui seatakse kõrgemaid eesmärke ja otsitakse väljakutseteroheid ülesandeid, mis omakorda suurendab lõhet olemasoleva soorituse ja eesmärgi-standardi vahel, sellal kui suletud ehk reaktiivne tagasiside kiirendab standardile vastavust ehk püütakse vähendada soorituse ja standardi nõuete vahet (Ruohotie, 2014).

Töölalast enesereguleeritavat õppimist lähemalt uurinud Ruohotie (2014) enesereguleeritava õppimise mudel tugineb Zimmermanni kolmeosalisele mudelile (Zimmerman, 1990). Planeerimise etapp (ettemõtlemine, häälestumine, tegevuse kavandamine) eelneb õpiprotsessile ning hõlmab eesmärgi seadmist, strateegilist planeerimist ja enesekohaseid uskumusi (enesetõhususest, eesmärgile orienteeritusest ja sisemisest huvist). Soorituse etapis jälgitakse oma tegevust ning valitakse ja rakendatakse erinevaid õppimis- või toimetulekustrateegiaid eesmärgi saavutamiseks. Eneserefleksiooni etapis uuritakse ja mõtestatakse oma õpikogemust ning luuakse sellele tähenduslikkus. Eneserefleksioon toimub kogu õppimisprotsessi vältel. Nii on Beirsto ja Ruohotie (2003) kasutanud lisaks mõistet „reaalajas reflekteerimine“, mis keskendub töö soorituseks valitud strateegiate sobivuse hindamisele tööprotsessi jooksul.

Ettevõttepoolne tingimuste loomine teadmiste kasvuks või koolituste võimaldamine ei taga tingimata töötaja soorituse paranemist ega tõhusamat õppimist - sageli on võtmeks enesekohane teadlikkus (Ruohotie, 2005, 2014). Siiski, ka teadmine iseendast ei ole piisav soorituse paranemiseks: vaja on mõista võimalusi ning oma kompetentsi piire mingis situatsioonis ning võimekust otsustada, millal ja kuidas omi kompetentse kasutada. Seetõttu ei peaks töökohapõhine õpe arendama ainult üldisi või kutse-spetsiifilisi oskusi, vaid tähtsustama ning toetama ka õppija metakongitsiooni arengut ning motivatsiooni kujunemist, et õppijal tekiks:

- 1) usk enda võimesse kontrollida õppimist,
- 2) usk enda võimesse tulla toime ebakindlate situatsioonidega,
- 3) soov reageerida muutustele töökohal,

- 4) soov jagada enda mõtteid ja oskusi teistega,
- 5) soov ja võimekus lahendada probleemseid olukordi,
- 6) võime hinnata oma sooritust ja lõpptulemuse kasulikkust organisatsiooni seisukohalt ja
- 7) võime panustada organisatsiooni ühiste väärtuste loomisse (Ruohotie, 2014).

Kirjeldatu kokkuvõttena tuleb märkida, et enesereguleeritav õppimine on töökohal õppimise lahutamatu komponent kui indiviidist tulenev õpikeskkonda mõjutav tegur. Indiviidi sisemine hoiak ja valmidus töökohal õppida on midagi, mida ettevõtte saab ehk mõjutada, kuid mille kujunemise ja püsimise eest on vastutus siiski inimesel endal. Võime järelda, et indiviidi isiklik motivatsioon - sisemine valmisolek õppimiseks töö kaudu ja tööle pühendumiseks - on eeldus, et õppimine töökohal saaks üldse toimuda. Tööülesande kaudu õppimisel on oluline oma töösooritusel eesmärgi seadmine ja tähenduse omistamine nii enda kui organisatsiooni kontekstis. Oluline on ka strateegiate valik ning enese tööprotsessi jälgimine, hindamine ja refleksioon. Tabelis 1 on kokkuvõtvalt kirjeldatud komponendid, mis seonduvad indiviidi õppimisega organisatsioonis.

*Tabel 1 Indiviidiga seonduvad õppimise võimaldajad*

### Indiviidiga seotud õppimise võimaldajad

<b>Psühholoogilise mõjujõu tunnetamine: tööle pühendumus, sisemine motivatsioon</b>				
Tunnen, et minu ülesanne on üks vajalik osa tootmis- protsessist	Tunnen, et minu töö on tähtis nii organisatsiooni kui minu enda eesmärkide saavutamiseks	Saan ise valida ülesande lahendamiseks parima viisi	Tunnen vastutust oma tehtud tööülesande lõikes	Tahan oma tööd hästi teha ning parandada pidevalt oma töösooritust
<b>Eneseregu- leeritava õppimise ilmnemise tunnused</b>	Sean endale konkreetse eesmärgi ülesande täitmisel	Jälgin oma töösooritust kõrvalt ja võrdlen eesmärgiga, valin strateegiaid ülesande täitmiseks	Kontrollin oma tehtut üle, et olla veendunud selle õigsuses	Analüüsin, mida ja kuidas saaks teha paremini ning parandan pidevalt oma sooritust

Arvestades, et ka enesereguleeritav õppimine on kontekstiga seotud ning situatsiooni ja domeenispetsiifiline, on järgmisena asjakohane lähemalt uurida, millised on ettevõttest kui õpikeskkonnast tulenevad õppimist võimaldavaid tegureid.



## 2 Ettevõtte kui õpikeskkond

Organisatsiooniga seotud õppimise võimaldajaid seostatakse organisatsiooni juhtimise erinevate aspektidega (Beairsto & Ruohotie, 2003; Jorgensen & Warring, 2000). Saamaks aimu juhtimise erinevates funktsioonides peituvatest õppimise võimaldajatest, on alljärgnevalt vaatluse all organisatsiooni juhtimisega seotud tegurid, töösuhete ja töökultuuriga seotud tegurid ning tööprotsessi ja tööülesande iseloomuga seotud tegurid. Esmalt lähemalt organisatsiooniga seotud õppimise võimaldajatest.

### 2.1 Organisatsiooni juhtimisega seotud õppimise võimaldajad

Beairsto ja Ruohotie (2003) rõhutavad, et kui inimene tajub sisemiselt oma mõjujõudu ning selle rakendamise võimalusi organisatsioonis, on ta väärtuslik nii organisatsioonile kui toetab oma isiklikku arengut ja töövõimelisust. Organisatsiooni ülesandena näevad nad indiviidi psühholoogilise mõjujõu igakülgset toetamist, mille saavutamine on aga õppimise ülesanne. Nii et vajaminevat tuge võib lugeda õpetamise ülesandeks. Õpetamine töö kontekstis eeldab nii juhtimist kui eestvedamist. Beairsto & Ruohotie (2003) nimetavad üheks olulisemaks jagatud visiooni – selget eesmärki, selle saavutamisele orienteeritust ning ka kliendikesksusele suunatust.

Ka organisatsiooni struktuuri ülesehitus tulenevalt tootest ja kasutuselolevast tehnoloogiast (Jorgensen & Warring, 2000) ning neist johtuvast tööjaotusest organisatsioonis peaks omakorda toetama töötaja vastutuse võtmist ja andmist ehk indiviidi mõjujõu tunnetamise suurenemist (Clarke, 2005; Eraut, 2006b; Jorgensen & Warring, 2000; Kersh, 2015).

Oluline juhtimisülesanne on töötajate julgustamine uute teadmiste otsimisel ja oskuste omandamisel, mis võimaldaksid oma töösooritust parandada (Beairsto & Ruohotie, 2003; Clarke, 2005; Jeon & Kim, 2012). Uurimustest on selgunud, et väljakutset esitavat, huvitavat, motiveerivat-stimuleerivat keskkonda tajutakse selgelt õppimist soodustavana (Evans et al., 2004; Fuller et al., 2007). Õppimise toimumise eeltingimuseks on aga spetsiaalsete õppimisvõimaluste ning vastava infrastruktuuri loomine ning seetärvis eraldisesivalt ressursside kavandamine (Clarke, 2005; Eraut, 2006b; Jeon & Kim, 2012), nende kättesaadavuse tagamine ning töötajate arusaam, kas õppimiseks olevaid ressursse on piiratud või piiramatult (Jeon & Kim, 2012).

Lisaks eelnevale on olulisena nimetatud institutsionaalset tunnustamist ja tasustamise süsteemi loomist (Beairsto & Ruohotie, 2003; Cahill, 2016; Jeon & Kim, 2012) ning tagamist, et töötajad sellest ka teadlikud oleksid (Beairsto & Ruohotie, 2003).

## **2.2 Organisatsiooni sotsio-kultuurilise keskkonnaga seotud õppimise võimaldajad**

Õppimiskultuur organisatsioonis võib olla nii õppimist soodustav kui pärssiv (Cortini, 2016; Jeon & Kim, 2012). Õppimist soodustab kõige üldisemas plaanis organisatsiooni toetav koolituspoliitika, võimalused ja ressursid õppimiseks, õppimise väärtustamine ning vastav tasustamine. Kõige olulisemana ehk asjaolu, kas töötaja tajub õppimisvõimaluste olemasolu (Clarke, 2005; Cortini, 2016). Clarke (2005) on veendunud, et koolitusvõimalused peavad rahuldama nii indiviidi kui organisatsiooni koolitusvajaduse. Selleks tuleb näidata, et organisatsioon hoolib inimese arengust tervikuna, nt arenguestluste läbiviimise või individuaalsete arenguplaanide koostamise kaudu. Iseäranis õpipoiste puhul on õppimise toimumiseks individuaalsete õpiplaanide tegemine äärmiselt vajalik (Cahill, 2016; Cortini, 2016). Ka toob Clarke (2005) välja, et üldine tööga rahulolu on suuresti seotud tööalase identiteediga. Koolist ettevõttesse siirdunud õpipoistel on tööalane identiteet üldjuhul välja kujunenud ning siin lasub ettevõtetel oluline kohustus õpilaste võimalikult kiirele sotsialiseerumisele kaasa aidata ning teda aktiivselt tööprotsessi kaasata.

Clarke (2005) läbiviidud uurimuse tulemusena ilmnes seos kolme töökoha õpikeskkonna komponendi kui õppimist soodustava teguri suhtes: „indiviidi mõjujõu suurendamine ja tõhus kommunikatsioon organisatsioonis“, „refleksiooni toetamine ning väljakutset esitav töö“ ning „toetus õppimise ülekandele“. Töökohapõhise õppega olid tugevamini seotud kaks esimest ning puudutasid faktoreid nagu kompetentsus probleemide lahendamisel, muutusega toimetulek, enesejuhitud õppimine ning informatsioonile ligipääs.

On leidnud kinnitust, et uute oskuste ja teadmiste rakendamine töösituatsioonis leiab aset juhul, kui see on toetatud tegevus. Kas siis kaastöötajate, superviisorite või mentorite poolt. Toetatud õppimise ülekanne on vajalik eeskätt kvaliteetse õpitulemuse tagamiseks. Lisaks mentorluse võimaldamisele on samavõrd oluline aja planeerimine seesuguste toetavate tegevuste tarbeks (Clarke, 2005; Russ-Eft, 2002; Tynjälä, 2008; Tynjälä, Välimaa, & Sarja, 2014). Huvitav on siia lisada uurimistulemus, mis tõi välja, et samal ajal kui vanemad töötajad õpivad enam iseseisvalt ning üksinda, on noored just kaaslastelt ning juhendamise kaudu õppijad (Schürmann, 2016).

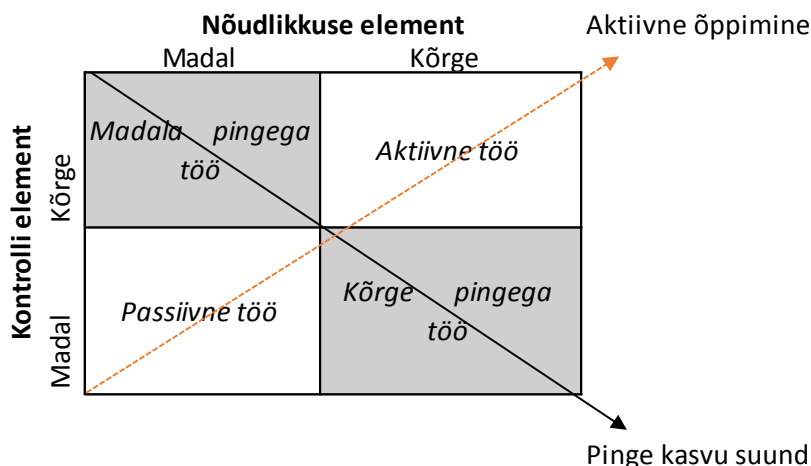
Jeon ja Kim (2012) rõhutavad avatud kommunikatsiooni kui võtit õppimise soodustamisel töökeskkonnas, mis hõlmab nii info jagamist kui avatud suhtlemist probleemide lahendamisel ning uute ideede loomisel. Kaasa aitab hea läbisaamine kaaslastega ning võimalused kollegiaalseks tagasisideks (Jeon & Kim, 2012). Kahekümne intervjuu põhjal tootmisdisainerite ja õendustöötajatega järeldasid ka Collin jt (2008), et kõige olulisem õppimistingimus tööjuures on nn *meie tunde* olemasolu, mille kujunemise eelduseks on aktiivne osalus töökeskkonnas (Collin, Paloniemi, Virtanen, & Eteläpelto, 2008).

Uurides äsja tööellu siirdunuid, tegi Eraut (2006a) järelduse, et õppimist kohanemisprotsessi jooksul mõjutasid kolm peamist tegurit: (1) väljakutse tööülesandest ning töö väärtuslikkus organisatsiooni kontekstis; (2) võimaldatud tugi ning tagasiside ja (3) enesekindlus, enese mõjujõu tunnetamine. Neid tegureid mõjutasid omakorda kolm kontekstiga seotud tegurit: töö struktuur ja jaotus; tööalaste suhete iseloom ning töötajate osaluspanus ning ootused (Eraut, 2006a, 2006b, 2007).

### **2.3 Töö iseloomu ja tööülesandega seotud õppimise võimaldajad**

Tehnoloogiline keskkond (toode, tootmisvahendid, tööjaotus) omavad olulist rolli õppimise võimaldamisel (Jorgensen & Warring, 2000). Õppimise toimumise kontekstis väidab Eraut (2006), et töökoormus, töökultuur ning isegi füüsiline keskkond võivad põhjustada olukorra, kus ajapuudusest tingituna õppimiseks tarvilikku refleksiooni ei toimu. Ettevõtte seisukohalt soositakse sel juhul toimetulekukäitumist, kuid mitte arendavat ning kvaliteeti suurendavat õppeprotsessi. Tööprotsessid, millesse oli seotud grupiprotsessides osalemine, teistega koos töötamine, konsulteerimine, väljakutset esitavate tööülesannete ning rollide lahendamine, probleemilahendus, uute asjade katsetamine, oskuste vilumuseks muutmine ja avardamine ning lõpptarbijaga töötamine – aitasid kaasa õppimise toimumisele (Eraut, 2006b). Lisaks aja dimensioonile, mõjutavad õppimise võimalikkust veel kaks olulist dimensiooni - töö nõudlikkusaste ning kontrolli element (Häusser, Schulz-Hardt, & Mojzisch, 2014).

Häusser jt (2014) jaotavad töö kontrolli ja nõudlikkuse kriteeriumidele tuginedes neljaks (vt Joonis 2).



Joonis 1 Töö nõudlikkusaste ja kontrolli element töökohal õppimisel (Häusser et al., 2014, lk 24 järgi)

Õppimist soodustab enim nii kõrge nõudlikkusastme kui kõrge kontrollimääraga töö. Soodne pole õpikeskkond madala kontrollitaseme ning madala nõudlikkusastmega või ka madala kontrollitaseme, kuid kõrge nõudlikkusastmega tööde puhul. Lihttöö paigutub sageli kõrge kontrolli ja madalate nõudmistega tööde kategooriasse. Uurimusest ilmnes, et kvantitatiivne sooritus paranes kõrge nõudlikkusega tööde puhul, kui kontrollielement oli vähene. Ka vastupidi: suurendades kontrollifaktorit, muutus töötempo aeglasemaks, kuid sooritus täpsemaks. Siit järeldasid autorid, et kõrge nõudlikkuse element on üldjoontes õppimist soodustav. Kontrolli kasutegur sõltub lubatud vigade osakaalust (Häusser et al., 2014).

Kriitiline õppimise seisukohalt on töö keerukusaste (Eraut, 2006b). Cahill (2016) rõhutab, et iseäranis määrav on töö keerukusaste töökohapõhise õppe puhul väites, et õpilane peab olema hõivatud piisavalt keeruliste ning organisatsiooni seisukohalt tähenduslike ülesannetega, mis parimal juhul on seotud ka õpilase individuaalsete karjäärieesmärkidega. Kui ülesanded on liiga lihtsad, kirjeldavad õpilased tööd kui rutiinset ja üksluiset samaaegselt kui ebarealistlike ootuste puhul tunnetavad nad enese kompetentsuse ebapiisavust. Nii liiga lihtsad kui liiga keerulised ülesanded mõjutavad õpilaste kutsealast enesetõhusust ja motivatsiooni (Sandal et al., 2014).

Ülesande õpipotentsiaal seisneb peamiselt kahes dimensioonis: ülesande rutiinsus ja keerukus (Ellström, 2001; Jeon & Kim, 2012; Watkins & Marsick, 2014; Withey, Daft, & Cooper, 1983). Rutiini kaks mõõdet on variatiivsus ja analüüsitavus. Variatiivsus kui erandlike juhtumite sagedus, mida loendatakse tööprotsessi jooksul. Analüüs on tavapärane tegevus peale ülesande sooritust ning analüüsipotentsiaal omakorda näitab, kuivõrd eeldab ülesande sooritus info kogumist probleemi lahenduseks (Withey et al., 1983).

Rutiinse töö eeliseks on võimalus säästa töötajate energiat ning aega keskendumaks tööprotsessi haldamisele ning ka automaatselt funktsioneerimisele. Samas võib rutiin viia ka düsfunktsionaalsete järelmiteni nagu madal innovatiivsus, vähesed võimalused kompetentsuse, oskuste ja perspektiivi suurendamiseks (Jeon & Kim, 2012). Õppimine saab toimuda, kui töötajail tekib võimalusi tööalaselt uudseid olukordi lahendada ning ülesannete repertuaar avardub ehk muutub ülesande keerukusaste. Schürmann (2016) uurimusest selgus, et nii uus väljakutse tööülesande näol kui ülesande keerukus omavad stimuleerivat mõju õppimisele. Enamasti saavad aga kompleksseid ülesandeid täita juba enam kogenud ning kõrgemalt kvalifitseeritud töötajad (Ellström, 2001; Jeon & Kim, 2012; Withey et al., 1983). Jeon ja Kimi (2012) uurimuses saadi kinnitust, et kolm ülesandega seonduvat faktorit mõjutavad informaalset õppimist töökeskkonnas. Nendeks olid uute ülesannete sagedus; ülesandega rahulolu ning ülesande kaudu õpitu kasutatavus (muudes kontekstides). Mida vähem rutiinsust ja korduvust tööülesannetes, seda tugevam seos informaalse õppimise tõhususega leiti (Jeon & Kim, 2012). Eelnevale tuginedes peaks õppimise toimumiseks tagama töötajatele teatud sagedusega uudsete ülesannete lahendamise võimalust. Ilmselt sobivad selleks ka probleemsed olukorrad tööülesande sooritamisel.

Üldine tööga rahulolu mõjutab samuti positiivselt nii töötajate motivatsiooni kui sooritust, ka õppimist. Uurides ülesandega rahulolu ja õppimise seost leidsid Jeon ja Kim (2012) positiivse seose tööülesandega rahulolu ning tegevuse kaudu õppimise kui ka teistega interaktsioonis õppimise vahel. Samasugusele järeldusele jõudis sisuliselt oma uurimuses Billett (1994), kui tõi esile positiivse seose õppimise ning igapäevaste tööülesannete sooritamise, kogenumate töötajate jälgimise ja kuulamise ning kaastöötajate olemasolu vahel töökeskkonnas. Avatud suhtlusmaneer organisatsioonis aitab seejuures tugevalt kaasa õppimise õnnestumisele (Jeon & Kim, 2012; Watkins & Marsick, 2014).

Töökohapõhise õppe raskuskeskmeks on pidev õpitu ülekanne: nii koolis õpitu töökoha konteksti kui töökohal õpitu tõlkimine akadeemilisemasse võtmesse, mis hõlbustaks uute mentaalsete skeemide loomist või olemasolevate laiendamist enese ja ümbritseva paremaks mõistmiseks (Eraut, 2007; Kersh, 2015). Sandal jt (2014) uurisid kutseõppijaid ning jõudsid järeldusele, et õpilased kirjeldavad „koolis õpitud teadmist“ ning „praktilist teadmist“ kui teineteisele vastanduvat ehk seos koolis õpitu ja töökohal õpitu vahel nende jaoks puudub (Sandal et al., 2014). Samas Jeon ja Kimi (2012) uurimustulemus väidab, et töötajate motivatsioon ja tööga rahulolu paranes, kui nad said aru, et ülesande sooritusel omandatavad teadmised ja oskused on rakendatavad ka teistes organisatsioonides või väljaspool töökeskkonda. Eelnevale kinnituseks Virtanen ja Tynjälä (2014) leidis, mis kinnitas, et kui

koolis õpitu oli kergesti integreeritav töökeskkonda, sai tulemuslikum ka töökohapõhise õppe väljund. Teisisõnu - kui koolis õpitu ja töökohal õpitu olid omavahel seotud, mõjutasid individuaalsed faktorid (nt motivatsioon) õpitulemuse tulemuslikkust vähem (Virtanen & Tynjälä, 2014). Eraut (2004) väidab, et kutsealane teadmine kujuneb tööülesandeid täites ning on seotud tootmisprotsessi ja normidega, samal ajal kui kutsekoolis õpitud teadmised on siiski edastatud hariduslikus raamistikus ning õpilaste jaoks võib olla keeruline üht liiki teadmist teise konteksti üle kanda (Eraut, 2004).

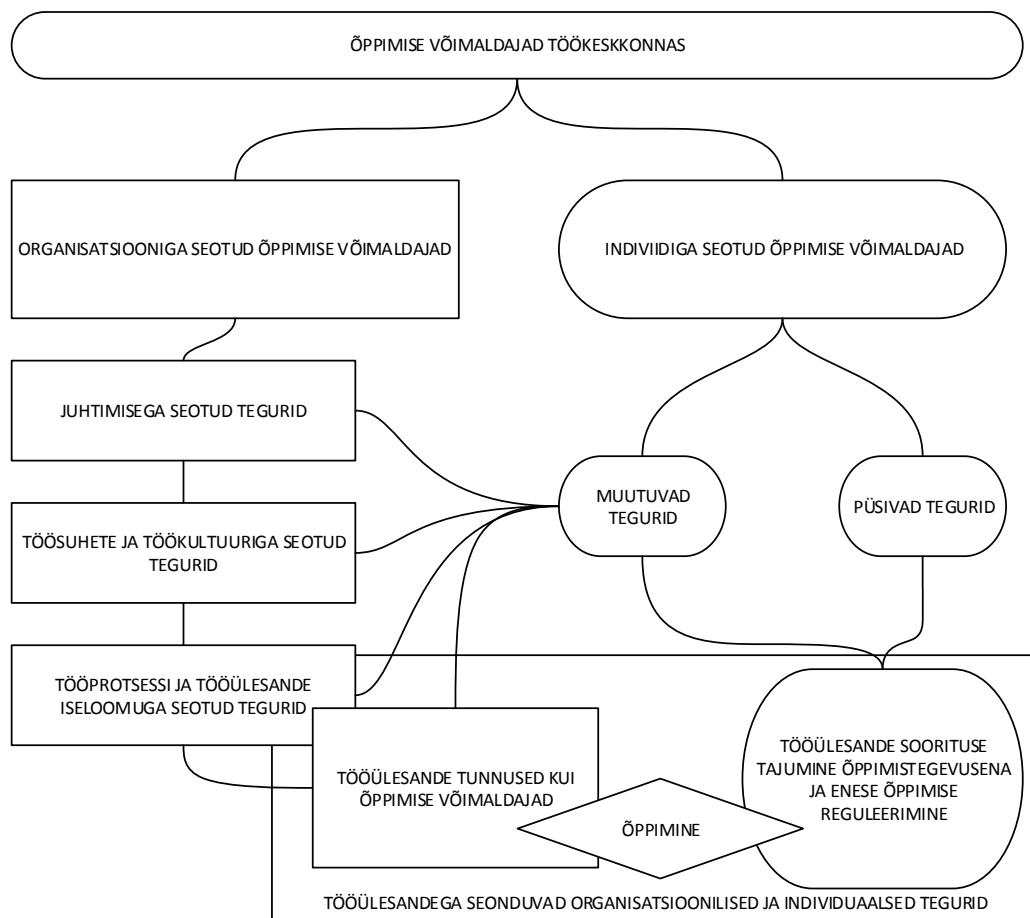
Samuti on viidatud, et õpilastel pole selget arusaamist erinevatest kutsealastest teadmistest, mida igapäevaste tööülesannete kaudu omandatakse, nt Sandal jt (2014) uurisid õppijate tagasiside käsitlusi. Mõned õpilased arvasid juhendamise ning tagasiside väsitava ning liigse olevat (sest nende praktiline sooritus oli endi hinnangul hea), siis võis autorite hinnangul põhjus olla asjaolus, et nad ei ole teadlikud erinevatest kutsealase teadmiste tüüpidest ning oma rolli mängib välja kujunemata kutseindentiteet (Sandal et al., 2014).

Seetõttu on mitmed autorid (nt Clarke, 2005; Russ-Eft, 2002; Tynjälä, 2008; Tynjälä et al., 2014) toonud töökohapõhise õppe konteksti sisse juhendamise, mentorluse vajaduse ning kaastöötajatelt või nende kaudu õppimise olulisuse. Yahya (2015) leidis, et töö ülesehitus peaks võimaldama töötajail rakendada oma võimeid ning oskusi moel, mis võimaldaks neil näha selget seost enda panuse ja lõpetatud ülesandega, mis tagab individuaalse mõjujõu ja iseseisvuse tunnetuse kasvu. Tagasiside ehk uus teadmine töö väljundist (näiteks kliendi rahulolu-uuringu tulemused, tootmisega seotud tulemusnäitajad jm) peaks olema selge sisend ka igale töötajale oma soorituse parendusvõimaluste ülevaatamiseks (Yahya, 2015). Yahya (2015) läbiviidud uurimusest selgus, et ülesande olulisus ja tagasiside mõjutasid töösooritust ning see mõju omakorda on tugevalt seotud inimese töösse pühendumisega.

Töösse pühendumise puhul võib rääkida vastutuse võtmisest, mis tuleneb võimaldatavast autonoomiast ning eeldab piisavat otsustusvabadust. Töö tunnuste teooria kohaselt on töösoorituse parandamiseks vajalik kolme psühholoogilise eeltingimuse loomine: (a) töö tähenduslikkus; (b) vastutus ja (c) tagasiside või teadmine väljunditest, sooritatud töö tulemustest. Tööga seotust loetakse mediaatoraineiks töö tunnusjoonte ja töösoorituse vahel, mida erinevad autorid on uurinud ning tõestanud ka positiivse seose. Rikastatud ja komplekssed tööd on seostatud kõrgema tööga seotusega (Yahya, 2015).

## 2.4 Õppimine tööülesande kaudu töökohapõhises õppes

Kui töötaja jaoks on töökohal õppimine enamasti tööülesande täitmisega juhuslikult või teadlikult kaasuv ilming, siis töökohapõhises õppevormis õppija jaoks (eagrupis 15 – 20) peaks põhiprotsess ka tööal keskenduma õppimisele, tööidentiteedi kujunemisele ja selle toetamisele (Ruohotie, 2005; Virtanen & Tynjälä, 2014). Eelnevalt on autor täpsustanud indiviidiga seonduvaid ning töökeskkonnast tulenevaid õppimist võimaldavaid tegureid. Kui siduda need tööülesande kaudu õppimisega, võib seda mõtet illustreerida järgmiselt (vt joonis 2):



Joonis 2 Õppimise võimaldajad töökohas

Joonisel 2 ilmneb, et töösoorituse kaudu õppimist mõjutavad kõik organisatsiooniga seotud õppimise võimaldajad: nii juhtimise, töökultuuri kui töö iseloomu ja protsessiga seotud aspektid. Viimasest tulenevad ka tööülesande enda tunnused, mille põhjal on võimalik hinnata ülesande õppimispotentsiaali (nt rutiinsus, keerukusaste jm). Lisaks organisatsioonist tulenevatele teguritele on oluline roll indiviidiga seonduvatel teguritel. Nii nendel, mida väliselt töökeskkonnas mõjutada ei saa (nt biograafia), kuid kindlasti ka neil, mida mõjutada

saab (nt motivatsiooni, õpiorientatsiooni või tööle pühendumise toetamine). Töökohapõhine õpe on kutseõppe formaalõppe üks õppevormidest. Seetõttu on nii sobiva õpikeskkonna tagamisel kaasvastutajaks kool. Vajalik on põgusalt vaadata, millisena nähakse kooli ülesandeid töökohapõhise õppevormi kvaliteedi tagamisel.

#### **2.4.1 Kooli roll õppimise toetamisel töökohapõhises õppes**

Sageli on töökohapõhise õppe suurima miinusena toodud esile puudujääke õppe eesmärkides ja ülesannetes ning kvaliteedis tervikuna, mida hinnatakse harva (Cortini, 2016). Ettevõtte jaoks on siin kriitilise tähtsusega koostöö kooliga. Ka kutseõpetajad peavad töökohapõhise õppe perioodil olema õppijaga seotud läbi õpieesmärkide seadmise ning refleksiooni toetavate arutelude läbiviimise (Virtanen & Tynjälä, 2014).

Cahilli (2016) loetus haridusasutuse kohustustest praktikaperioodil on oluline esile tuua haridusasutuse kui selgitaja rolli ettevõttele, kuidas õppija teadmisi, oskusi ja võimeid töökeskkonnas piisavalt väärtustada. Kooli ülesanne on valmistada õppija piisavalt ette ka võimalike keerukamate tööülesannete lahendamiseks. Ettevõtted omalt poolt peaksid looma infrastruktuuri, mis toetaks õppija jaoks tähendusrikka kogemuse hankimist töökohal õppimisega hõivatud aja vältel. Siia kuulub näiteks mentorite ja superviisorite ettevalmistus, et nemad omakorda suudaksid noore oskusi teadlikult arendada. Cahill (2016) pakub välja, et ettevõtjad võiksid koostada töökirjelduse töökohapõhises õppes osalejatele, mis kajastaks tööülesannete kaudu saavutatavate teadmiste, kutseoskuste ja tehnilise kompetentsi kirjeldust. Seesugune oskuste omandamise läbipaistvus tõstab töökohapõhise õppe väärtust nii õppijale kui ettevõttele. Oskuste tulemuslik hindamine hõlmab refleksiooni, mis toetab pidevat õppimist ning formaalset hindamist ehk kompetentsi saavutatuse seiret soorituse kaudu. Individuaalsed õpiplaanid peaksid olema loodud õppija ja juhendaja koostöös, mis loob eeltingimused eesmärgiks seatavate oskuste saavutamisele ning refleksiooniprotsessi jälgimiseks (Cahill, 2016).

Samavõrd oluline kui sihi seadmine vajalike oskuste omandamiseks, on nende oskusteni jõudmise järjepidev monitooring. Oskuste kujunemise tunnustamine tähendab eeskätt seda, et ettevõtte on õpilasele enam valmis andma vastutust ning väljakutset esitavaid ülesandeid. Oskuste arengut võib tunnustada ka palgatõusu, soodustuste, kompetentsi omandamise tunnustuse, töökoha pakkumise või muu sellisega, kuid tunnustamine on õppimise toimumiseks oluline (Cahill, 2016; Siadaty et al., 2012; Virtanen & Tynjälä, 2014).

Spetsiifilised oskused, mida töökohal omandatakse, erinevad nii kutseala kui ettevõtte lõikes ning oskuste omandatuse tuvastamine on mõnel juhul lihtsam kui teistel. Koolid peaksid töötama koos ettevõtjatega selgitamaks, mis tuleb õpilastel töökohapõhises õppes



omandada ja saavutada. Koolidel ja õpetajatel on õppijate töökohapõhise praktika õnnestumisel määrav roll, sest kooli põhiülesandeks jääb kõigi osapoolte vajaduste arvestamine (Cahill, 2016; Tynjälä, 2008; Tynjälä et al., 2014).

Kersh (2015) nimetab kooli-ettevõtte koostööd oluliseks eeskätt õpitu ülekande tagamisel. Russ-Eft (2002) koostas tüpoloogia töökohapõhise õppe õppimist ning õppimise ülekannet võimaldavatest teguritest, mis jagunesid tegevusteks enne tööpraktikat, tööpraktika ajal ning järgselt. Erinevate uurimuste sümbioosina tõi ta välja situatsioonilised elemendid (nimetanud ka ülekande-keskkonnaks), millest olulisim on juhendaja tugi, sh koos praktikandiga eesmärkide seadmine, vajadusel abistamine, mudeli loomine tööprotsessi jaoks ja tagasiside andmine. Juhendaja on mediaatoraine koolis õpitu töö konteksti integreerimisel. Juhul, kui ülekannet ei toetata, ei pruugi koolis- ja tööelus õpitu vahel selget seost tekkida. Samas on ülekande toimumiseks vaja tagada aeg ja ressursid (Russ-Eft, 2002).

Mida seotumatenä tajub õppija kooli ja töökohal õpitud, seda positiivsemaks hindab õppija oma erinevate oskuste õppimist ning ka tööalase identiteedi kujunemist töökohapõhise õppe perioodil (Kersh, 2015). Virtanen ja Tynjälä (2014) jõudsid järeldusele, et mida kergemini on koolis õpitu integreeritav töö konteksti, seda tulemuslikum oli töökohapõhise õppe väljund ehk kui koolis ja töökohal õpitu on omavahel seotud, mängib õpitulemuse seisukohalt näiteks õppija motivatsioon väiksemat rolli. Kõige enam mõjutasid nende hinnangul õppijate töökohal õppimise tulemust töökohapõhise õppe pedagoogiline ülesehitus, sh süstemaatiline eesmärkide seadmine, juhendamine ja hindamine. Positiivselt mõjutas õppimist „uue loomise“ (*invention*) võimalus, mille põhjal soovivad uurijad innustada õppijaid aktiivsusele ja ettevõtlikkusele. Eeskätt neil, kes olid rakendatud erinevate tööülesannetega, kujunes professionaalne hoiak oma soorituse parandamisse (Tynjälä et al., 2014; Virtanen & Tynjälä, 2014).

Ettevõttepoolse juhendaja tagasiside töösooritusele on õppimise seisukohalt väga tähtis, sest võimaldab tuvastada oma tugevusi ning arendamist vajavaid külgi. Selge suunamine ning kvaliteetne tagasiside aitavad ebakindlust vähendada ning innustavad pingutama (Eraut, 2006a). On tõsi, et juhendajad ei pruugi tunda end tagasiside andja rollis kindlana. Raske võib olla puudujääkide märkamine sooritusel või edukuse määratlemine hajusas töösituatsioonis (Eraut, 2006a). Samas on õppida võimalik eeskätt saadud tagasiside põhjal. Nii soovivad Peach ja Ruinard (2014) rakendada näiteks vähem absoluutset terminoloogiat, suurendada tagasiside andmise sagedust, parandada individuaalsete õpi- või tööplaanide kasutust tagasiside tööriistana ning rakendada enam õpilase enesehindamist (Peach & Ruinard, 2014). Peach ja Ruinard (2014) toovad sisse mõiste *õpilase mõjuväli* (*student*

agency) nentides, et juhendaja olulisim ülesanne on toetada just õpilase mõjuvälja avardamist. Mitmed uurimused on näidanud, et õpilased ei oota tingimata passiivselt tagasisidet, vaid sageli otsivad seda ise ning sedakaudu tulekski õpilase vastutusevõttu suurendada.

Tagasiside täidab kujundava hindamise ülesannet ning sellega on tugevalt seotud õpilase enesehindamine. Tagasisides peaks olulisel kohal olema õpilase eneseregulatsiooni toetamine, enesehindamise ja enesejälgimise tööriistade rakendamine. Enesehindamine toetab õppijate võimekust mõista õppimise eesmärgi ja õnnestumise kriteeriume. Enesehindamise kaudu saavutatakse õppija suutlikkus juhtida oma arenguteed ise, seada ise ka kutsealaseid eesmärgi ning osata nendeni jõudmist iseseisvalt hinnata (Cahill, 2016; Ruohotie, 2014).

Nii käesoleva kui eelmiste peatükkide kokkuvõttena võib välja tuua elemendid, mis kirjanduse põhjal võiksid mõjutada õppimist tööülesande kaudu töökohapõhises õppes. Illustreerivast tabelist 2 võib näha, et organisatsiooni töökeskkonnast tulenevaid tegureid, mis mõjutavad inimese tööülesande sooritust on peaaegalikult kolm: ülesande uudsuse ning iseseisvuse võimaldatus aspekt, juhendamise ja tagasisidega ning õpitu ülekande toetamisega seonduvad elemendid.

*Tabel 2 Indiviidi tööülesande sooritust mõjutavad tööülesande ja tööprotsessi tajuga seonduvad aspektid*

**Indiviidi tööülesande tajuga seonduvad õppimise võimaldavad töökohapõhises õppes**

<b>Uudsuse ja iseseisvuse element</b>	<b>Juhendamine ja tagasiside</b>	<b>Õpitu ülekande laiemasse või uude konteksti</b>
Minu tööülesanded on vahelduvad, ei teki rutiini (variatiivsus)	Ettenähtud aeg on ülesande täitmiseks sobilik, saan vajadusel paluda abi ja selgitusi ülesande täitmisel	Ma tean, kuidas minu ülesande sooritus mõjutab meie ettevõtte tulemusi
Piisavalt on uude iseloomuga ülesandeid (probleemilahendust) (innovaatilisus)	Saan ülesande täitmisel juhendajalt abi, kui seda vajan	Minu täidetav ülesanne on kogu tootmisprotsessi kontekstis oluline
Ülesande täitmine eeldab pingutust (keerukus, väljakutse)	Ülesannet täites saan teistega (kaastöötajatega, kaasõppijatega) lahendusi arutada ja neilt õppida	Ülesande täitmisel õpitut saan kasutada ka teistes kontekstides
Ülesande täitmisel saab iseseisvalt otsuseid vastu võtta (autonoomsus)	Minu ülesande sooritust kontrollitakse, saan tagasisidet, mis aitab mul enda töösooritust parandada	Juhendaja aitab mul ülesande täitmisel luua seoseid koolis õpituga

Ülesande uudsuse ja iseseisvusega seonduvad tegurid hõlmavad järgmisi ülesande tunnuseid: ülesannete vaheldusrikkus, innovaatilisus, keerukusaste ning iseseisvusaste ülesande sooritusel. Juhendamise ja tagasisidega seonduvateks teguriteks on eeskätt juhendaja olemasolu, seejärel ülesande täitmiseks antav aeg, mis peaks võimaldama juhendamise ja

tagasiside saamist, teineteiselt õppimise võimalus ning piisav kontrolli ja konstruktiivse tagasiside element, mis toetaks sooritusel edenemist.

Kolmandaks elementide rühmaks on õpitu üldistatavus ja ülekantavus. See element on tuumosis elukestva õppe õnnestumiseks ehk suutlikkus näha enda tööülesannet osana tervikust, seostada koolis õpitut töö kontekstiga ning suutlikkus näha tööülesande kaudu õpitu rakendatavust väljaspool konkreetset töökeskkonda.

Eeltoodu oli teaduskirjanduse põhjal koostatud ülevaade töökohal õppimist mõjutavatest teguritest; käesoleva magistr töö raames läbiviidud empiirilise uuringu käigus püütakse kirjeldada, millised individiga ja töökeskkonnaga seonduvad õppimist võimaldavad tegurid ilmnevad tööülesande sooritusel töökohapõhises õppes. Täpsemalt otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millised ülesande uudsuse ja iseseisvusega seonduvad elemendid ilmnevad tööülesande sooritusel õppijate hinnangul?
2. Millised juhendamise ja tagasisidega seonduvad elemendid ilmnevad tööülesande sooritusel õppijate hinnangul?
3. Millised õpitu ülekandega seonduvad elemendid ilmnevad tööülesande sooritusel õppija hinnangul?
4. Millised individiga seonduvad õppimist võimaldavad tegurid ilmnevad tööülesande sooritusel?

### 3 Metoodika

Eesmärgist tulenevalt keskendub empiiriline osa tööülesandega seonduva enesereguleeritava õppimise ilmnemise uurimisele töökeskkonna kontekstis. Kui töökeskkonna mõju indiviidi õppimisele on uuritud nii kvalitatiivset (nt Govaerts & Baert, 2011) kui kvantitatiivset (nt Virtanen & Tynjälä, 2014) uurimisviisi kasutades, siis enesereguleeritava õppimise enamlevinud uurimisviis on olnud pigem kvantitatiivne, sh nii eksperimendi kui enesekohaste küsimustike kasutamine (Saks & Leijen, 2014). Enesekohaste küsimustike rakendamine hoiab kokku ajaressurssi, kuid kaheldavaks jääb vastuste usaldusväärsus – tegemist on indiviidi arvamusega enda käitumise ja otsustusprotsesside kohta, mitte tegeliku käitumisega. Samuti võib küsimustike täitmisel osutada keeruliseks enda asetamine töösituatsiooni, mistõttu hinnangud oma käitumisele või otsustusprotsessidele ülesande täitmisel ei pruugi kajastada tegelikkust. Kvalitatiivse uurimisviisi valiku põhjus peitub uurimisküsimustes, mis eeldavad fenomeni uurimist autentses kontekstis ehk töökohal. Mõtet toetab Cazani (2012) arvamus, kes peab kvalitatiivset uurimisviisi rakendamist iseäranis sobilikuks õpituatsioonide uurimiseks komplekses sotsiaalses kontekstis.

#### 3.1 Valim

Kasutatud on eesmärgipärast valimit. Uuriija võttis ühendust kutsekoolidega, kus 2014/2015 aastal õppis töökohapõhises õppevormis õppijaid ning kus nende arv oli suurem kui 5. Uurimuse eesmärki ja sisu tutvustavad elektronkirjad saadeti koolijuhtidele ja koolipoolsetele juhendajatele, kus uurija palus võimalust õppegruppidele uurimuses osalemise võimalusest vahetult infot jagada. Samuti paluti õppegruppidele edastada sissejuhatav elektronkiri. Saadud vastustest tulenevalt käidi uurimust tutvustamas neljas kutseõppeasutuses viiele töökohapõhiste õppurite grupele, kelle õppesessioonid jäid vahemikku jaanuar 2015 – märts 2015. Tutvustustel osales orienteeruvalt 90 inimest. Uurimuses osalema nõustunud individidest moodustus ka valim. Uurimuse tutvustus hõlmas uurimistöö eesmärkide ja protsessi selgitust ning arutelu uuritavate võimaliku kasuteguri üle. Iga tutvustus kestis ca 20 - 30 minutit. Kui tutvustuse tulemusena otsustati uurimuses osaleda, vormistati kirjalik

nõusolek. Iga nõusoleku andnu võis nõusolekulehele kirjeldada täiendavaid tingimusi lisaks kinnitusele, et võib igal hetkel uurimuses osalemisest loobuda.

Kõik nõusoleku andnud töökohapõhised õppurid arvati esialgsesse valimisse. Et uurimuse protsess eeldas ka tööandja nõusolekut uurimuse läbiviimiseks töökohal, määras indiviidi lõpliku osaluse tööandja otsus uurija lubamiseks või mittelubamiseks töökonteksti.

Tööandjate või töökohapoolsete juhendajate keeldumise tõttu langes esialgselt valmist välja 5 uuritavat. Kokku osales uurimuses 10 uuritavat, vanuses 22 – 62 eluaastat (vt ka tabel 4).

Valimisse kuulus üks mees- ja üheksa naissoo esindajat. Kahe uuritava kodune keel oli vene keel, kuid mõlemad valdasid eesti keelt väga heal tasemel.

*Tabel 3 Valimi iseloomustus*

Tähistus*	Pseudo-nüüm	Vanus vahemikus	Töökogemus erialaga seotud valdkonnas (aastates)	Eelnev töökogemus samas või õpitavaga seotud valdkonnas
M1	Luule	40 - 50	5 - 10 aastat	Töötab erialaga seotud valdkonnas
M2	Mann	60 - 70	2 - 5 aastat	Töötab erialaga seotud valdkonnas
M3	Keiti	20 - 30	5 - 10 aastat	Töötab erialaga seotud valdkonnas
M4	Andero	20 - 30	2 - 5 aastat	Töötab erialaga seotud valdkonnas
M5	Meeri	20 - 30	2 - 5 aastat	Töötab samal erialal
M6	Heddi	20 - 30	2 - 5 aastat	Töötab erialaga seotud valdkonnas
A1	Teele	30 - 40	pole	-
A2	Eneken	40 - 50	pole	-
A3	Eva	60 - 70	pole	-
A4	Anne	30 - 40	pole	-

\*M tähistab müügikorralduse ja A aianduse eriala – antud märgistust kasutatakse intervjuu tsitaatide autorsuse märkimisel.

Antud uurimusse kuulusid aianduse ja müügikorralduse eriala õppijad kahest kutseõppeasutusest. Mõlemal erialal oli tegemist ühte õpperühma kuuluvate isikutega, mistõttu läbisid uuritavad koolis toimuvaid õppesessioone koos. Märkimisväärne erinevus iseloomustas õppijate eelnevat õpi- ja töökogemust õpitavas valdkonnas. Aianduse erialal õppijad olid enamasti asunud õppesse töötuna või õpitavast erinevas valdkonnas töötades. Müügikorraldust õppinud isikutel oli valdkonnas juba lühema- või pikaajalisem kogemus (2...10 aastat).

### 3.2 Andmekogumine

Uurimisküsimustele vastamiseks viidi läbi stimuleeritud meenutusel põhinev intervjuu. Stimuleeritud meenutusel põhinev intervjuu on uurimismeetod, mis võimaldab uurida inimese kognitiivseid protsesse. Üldjuhul salvestatakse inimese tegevus kindla aja vältel ning seejärel vaadatakse videosalvestus koos uuritavaga üle, esitades küsimusi tekkinud mõtete või tunnete kohta vaadeldava tegevuse ajal (Fox-Turnbull, 2009; Henderson, Henderson, Grant, & Huang, 2010; Henry & Feters, 2012; Stough, 2001; Vesterinen, Toom, & Patrikainen, 2010). Esmakordselt rakendas stimuleeritud meenutust uurimismeetodina 1953. aastal Benjamin Bloom, kes lindistas ülikooli loenguid ning palus seejärel tudengitel audiolindistuste põhjal meenutada loengus toimunut (Goldman, Pea, Barron, & Derry, 2007). Bloomi uuringute edust kantuna hakati meetodit rakendama eeskätt mõtlemisprotsesside jälgimiseks mingi ülesande lahendamise kontekstis (Vesterinen et al., 2010), mis oli ka käesoleva töö eesmärgiks. Teiseks tähtsaks teguriks oli võimalikult vähene sekkumine uuritavate tööprotsessi. Lisaks toetasid valikut järgmised argumendid: videosalvestist on võimalik korduvalt üle vaadata, meetodi rakendamine eeldab uuritavate minimaalset instrueerimist ning vastused võib esitada vabas vormis (Fox-Turnbull, 2009; Stough, 2001).

Stough (2001) on meetodi ühe kriitilise aspektina toonud esile vajadust viia intervjuu läbi vahetult peale tegevuse salvestust. Põhjuseks informatsiooni liikumine lühiajalisest mälust pikaajalisse mällu, mistõttu meenutused võivad muutuda refleksiooniks või tegevusega muudmoodi seonduvateks mõteteks selmet mõtlemisprotsessi kajastamiseks tehtu ajal (Lyle, 2010; Stough, 2001). Henry & Feters (2012) on märkinud, et video abil meenutamine võib mälus esile tuua midagi seesugust, mille osalejad tõenäoliselt on unustanud või mida mäletatakse vääriti - väga sageli märkavad osalejad videot vaadates enda jaoks ootamatuid või uusi aspekte. Meetodi kriitika tõttu on uurijad soovitanud ka erinevate meetodite kombineerimist (Fox-Turnbull, 2009; Stough, 2001). Piiranguks nimetab Fox-Turnball (2009) ka asjaolu, et uuritavad võivad soovida end hiljem paremas valguses näidata, seletustele võib lisanduda vaikimisi teadmist ning põhjuste otsimine oma tegevusele ei pruugi kajastada tegelikke mõtteid tegevuse ajal. Nimetatud asjaolud on ilmselt üheks põhjuseks, miks stimuleeritud meenutuse meetodi kasutus varieerub suurel määral. Ühelt poolt püüd kaardistada võimalikult täpselt kognitsioone teatud ajahetkel minevikus (jätakse kõrvale vaatamise käigus tekkivad kognitsioonid) ning teisalt rakendatakse videot refleksiooni toetamise vahendina, kus tähtis roll on just video vaatamisel tekkivatel mõtetel ja tunnetel (Goldman, Pea, Barron, & Derry, 2007). Käesolevas uurimistöös rakendatakse intervjuud

mõlema eelnimetatud ülesandega: nii kognitsioonide jälgimiseks kui refleksiooni toetamiseks. Seda eeskätt seetõttu, et saada võimalikult mitmekesist vaadet uuritava tööülesande ning töökeskkonna taju kohta. Uurimuse eesmärgist tulenevalt koostas autor enda jaoks intervjuukava, milles sisaldasid teooria põhjal tuletatud toetavad küsimused (vt Lisa 2). Kavas olevaid küsimusi kasutati juhul, kui intervjuu käigus uuritav ise mõnd aspekti videot vaadates ei kommenteerinud, mis uurimuse seisukohalt võis olla asjakohane. Uuriija esitas küsimusi seoses mõne videos jälgitava elemendiga, näiteks küsis uuriija täpsustava küsimuse enese tegevusele hinnangu andmise kohta järgnevalt:

*Uuriija: Sa ütled siin, et „Oh, päris hästi“...kuidas Sa seda hindad, et hästi on? M5/.../ seal nägi kohe seda vahet, inventuuri vahet. et noh vahest on niimoodi, et kui ma loen, ma ei ole nagu märganud kuskil mingit toodet, kuskile teise sahtlisse tõstetud või siis olengi nagu valesti lugenud. siis ma pean nagu kontrollima minema, aga nüüd ma kohe nagu nägingi, et on nagu hästi. tulemus oli põhimõtteliselt null. et selgus, et need kaubad peaksidki nullid olema.*

Samuti on lisatud sissejuhatav intervjuu komponent, mis sisaldab avatud küsimusi intervjuueeritavate töökogemuse ja eelneva õpitee, töökohapõhisesse õppesse astumise põhjuse kohta ning uuritava tööülesannete ja töökorralduse kohta ettevõttes üldisemalt.

Stimuleeritud meenutusel põhinev intervjuu viidi iga uuritavaga läbi tema töökohapõhise õppe lepingujärgses õppebaasis ehk töökohal. Eesmärgiks oli seatud tavapärase õpi/töösituatsiooni jäädvustamine. Töökohale jõudes vestles uuriija iga õppijaga veelkord uurimuse käigu selgitamise ja pinge vähendamise eesmärgil. Enesekindluse igakülgne toetamine ning sobiliku õhkkonna loomine on antud meetodi puhul oluline tegur uurimuse õnnestumiseks (Fox-Turnbull, 2009; Henderson et al., 2010; Lyle, 2010). Sissejuhatav vestlus lõppes kinnitusega, et uuritav võib igal hetkel uurimisprotsessist loobuda, kui tunneb, et ei soovi osalemist jätkata. Ükski uuritavatest seda võimalust ei kasutanud. Samuti kinnitati, et andmeanalüüsi protsessis ega uurimistulemuste esitamisel ei kajastu uuritava nimi, vanus, kool ega ettevõtte viisil, mis võimaldaks õppija tuvastamist.

Stimuleeritud meenutuse meetodi läbiviimiseks kasutati tehnilistest vahenditest kaamerat, sülearvutit ning diktofoni. Uuriija salvestas uuritava vahetus läheduses (kuni 3 m kaugusel) ca 30 – 50 minutit uuritava tegevust. Uuriija ei sekkunud salvestuse protseduuri jooksul uuritava tööprotsessi muul viisil.

Ülesande sooritusele järgnes videosalvestise kohene läbivaatamine arvutiekraanil. Intervjuude läbiviimisele eelnevalt palus uuriija igalt töökohapõhiselt juhendajalt selleks eraldi aja- ja ruumiressursi. Läbivaatamisele eelnes lühike instruktsioon. Nii uuritav kui uuriija võisid peatada salvestuse mõtete jagamiseks. Uuritaval paluti kirjeldada kõiki meenuvaid

mõtteid ja tundeid ülesande soorituse ajal. Näide uurija instrueerivast lausungist enne video läbivaatamist:

*Uurija: Palun Sul rääkida kõigist mõtetest, mis Sul ülesande tegemise ajal pähe tulid. Kui Sul tuleb videot vaadates meelde, mida tol hetkel mõtlesid, peata video ja räägi pisut oma mõtetest. Ka mina peatan mõne koha peal video ja küsin, mida Sa sel hetkel mõtlesid.*

Ajakasutuse suhtes, mida uurimisprotsess eeldas, saavutati eelnevalt kokkulepped juhendajatega. Ühel juhul, kui intervjuud polnud võimalik läbi viia töö ajal, viidi tegevuse salvestus läbi vahetult enne tööpäeva lõppu ning intervjuu toimus koheselt peale tööpäeva lõppu.

Iga uuritava puhul vältas uurimisprotsess kaks kuni neli ning keskmiselt 3 tundi, alates uurija saabumisest. Protsess hõlmas selgitusi juhendajale, uuritava esmast instrueerimist, tegevuse salvestust, sissejuhatavat intervjuud, uuritava lühikest instrueerimist stimuleeritud meenutusel põhinevaks intervjuuks ning lõppes intervjuuga videovaatamise käigus. Videoga toetatud intervjuule kulus minimaalselt 40 minutit ja maksimaalselt 1,5 tundi kogu uurimisprotsessist. Intervjuu lõppedes tänati intervjuueeritavat ning vastavalt viimase soovile lähetati talle videosalvestis või kustutati see. Intervjuud transkribeeriti transkribeerimisprogrammi Transcribe toel. Samuti tegi uurija peale iga intervjuu lõppemist märkmeid uurijapäevikusse.

Stimuleeritud meenutuse meetodi puhul järgitakse protseduuriliselt viit aspekti, mis aitavad suurendada uurimuse reliaablust ja valiidsust (Henderson & Tallman, 2006; Lyle, 2010): intervjuu ajastus, andmete kogumine, intervjuu läbiviimine, intervjuuerija ettevalmistus ning uurija ja uuritava väsimine.

Stimuleeritud meenutuse meetodi kõige kriitilisemaks rakenduspunktiks on stimuleeritud meenutuse meetodil läbiviidud intervjuu vahetu järgnemine tegevuse salvestamisele. Seda nõuet antud uurimistöös on ka iga uuritava puhul järgitud.

Fox-Turnbull (2009) toob esile, et juhised peaksid olema lihtsad, lakoonilised, et mitte uuritavat liialt koormata. Uurija valmistas ette sobilikud lausungid uuritava instrueerimiseks (eesmärk, juhised) kui ka toetavad lausungid intervjuu läbiviimise ajaks.

Intervjuuerija ettevalmistus hõlmas kahe prooviintervjuu läbiviimist stimuleeritud meenutuse meetodil valimisse mittekuuluvate isikutega autentses keskkonnas. Prooviintervjuude läbiviimise järel täpsustas uurija küsimusi ja lausungeid, mida intervjuu käigus kasutada. Ilmnes, et intervjuu käigus on abi toetavatest küsimustest, mis puudutavad enesereguleeritavate aspektide ilmnemise tuvastamist, mistõttu täiendas uurija intervjuukava.



Ühe ohuna valiidsuse ja reliaabluse tagamisele on nimetatud ka väsimuse faktorit (Henderson et al., 2010; Henry & Fethers, 2012; Lyle, 2010). Väsimuse faktori vähendamiseks intervjuu käigus kasutati osaliselt videomaterjali edasikerimise taktikat. Samuti markeeris uurija vahetult peale salvestust episoodid, mille täpsustamine toetavate küsimuste abil intervjuu käigus tundus asjakohane. Prooviintervjuu põhjal kaalus uurija ka ühe üksiku ülesande salvestamist, mis ajaliselt kestaks kuni 10 minutit. Prooviintervjuus osalejad leidsid, et mingi kindla ülesande täitmine asetab nad pingeseisundisse sarnanedes testimise situatsiooniga, mitte tavapärase tööprotsessiga. Et kunstlikult tekitatud probleemsituatsiooni olemasolu oleks olnud vastuolus uurimuse eesmärgiga ning seetõttu põhjendamatult, seda ka ei rakendatud.

Kvalitatiivse andmeanalüüsi osaks sai uurijapäevik (väljavõtte lisas 3), mida täideti iga intervjuu tegemise järgselt kui ka läbivalt uurimistöö andmeanalüüsi ajal. Iga intervjuueeritava kohta sisestati peale intervjuu toimumist uurijapäevikusse järgmised andmed: intervjuueeritava nimi, vanus, intervjuu toimumise koht, päev, kellaaeg ning uurija esmased mõtted seoses intervjuuga.

### 3.3 Andmeanalüüs

Kvalitatiivse deduktiivse sisuanalüüsi aluseks on teooria põhjal koostatud loend tööülesandega seotud õppimist võimaldavatest teguritest töökohapõhises õppes (vt Tabel 1). Kvalitatiivse sisuanalüüsi kolm põhetappi on järgmised: ettevalmistus, organiseerimine ning analüüsiprotsessi ja tulemuste kirjeldamine (Elo & Kyngäs, 2008). Neist esimeses koostas uurija teoreetilise raamistiku. Mayring (2000) järgi toimub deduktiivne kategooriate rakendamine eelnevalt formuleeritud, teooriast tuletatud analüüsiaspektide kohta, mida seostatakse uuritava materjaliga. Kvalitatiivse deduktiivse sisuanalüüsi raskuskese seisneb täpsete definitsioonide, näidete ja kodeerimisreeglite kirjapanekus, kus on määratletud millistel tingimustel mingi tekstilõik kodeeritakse ja kategoriseeritakse (Mayring, 2000). Siit tulenevalt koostas uurija uurimisküsimustest peakategooriad, alakategooriad, lisas määratlused ning kodeerimisreeglid, mis on ühe uurimisküsimuse põhjal näitena toodud tabelis 4. Kokkuvõtlikult on andmeanalüüsi aluseks võetud pea- ja alakategooriad esitatud uurimistöö lisas 1.

Tabel 4 Pea- ja alakategooriate moodustamine ühe uurimisküsimuse näitel

Peakategooria	Alamkategooria			
	Alamkategooria	Määratlus	Näide	Kodeerimisreeglid
Ülesande uudsuse, probleemse ning iseseisvusega seonduvad tegurid	Ülesande variatiivsus	Variatiivsus kui tööülesannete vahelduvus. Võimalus ülesannet täites sooritada erinevaid operatsioone.	<i>/.../ei me teeme kõik kõike. ei, ainult piim. meil on niiviisi igal osakonnal..me läheme vahepeal saali peale täitma või sinna või sinna..</i>	Kirjeldatakse erinevaid tööoperatsioone tööülesande täitmisel või tööülesannete jaotust organisatsioonis. Kirjeldatakse oma tööd üldisemalt. Kirjelduses sisaldub hinnang oma tööülesannete vahelduvusele.
	Ülesande probleemsus/ innovaatus	Ülesandes on uuenduslikkuse elemente. Ülesande lahendamine eeldab uudse või probleemse olukorra lahendamist või uudse lahenduse välja mõtlemist.	<i>/.../siin ongi niisukene asi, et oma peaga pead mõtlema hakkama, eksle..</i>	Kirjeldatakse probleemset olukorda ning selle lahendamist. Tuuakse näide või kommenteeritakse. Märgitakse kuivõrd sageli tuleb uudsete olukordadega kokku puutuda.
	Ülesande keerukus	On piisavalt keerukas ja väljakutse sooritajale.	<i>/.../ei olegi siin midagi keerulist...mis siin keerulist on ...mul ei ole midagi keerulist..</i>	Tööülesande kirjelduses on hinnang oma töö keerukusele. Toetatud näitega või kommenteeritud.
	Iseseisvalt otsustamise võimaldatus	Ülesande täitmisel on võimalik võtta vastu otsuseid ja kanda vastutust ülesande täitmise eest.	<i>/.../siis ma ei delegeeri seda edasi juhatajale, vaid ma pigem ise lahendan seda. ja kui ma lahendust ei leia, siis ma nagu ise tulen. et ma saan nagu ise ka sellega hakkama</i>	Kirjeldatakse ülesande täitmisel enda otsustussutlikkust või vastutusastet. Toetatud näitega või kommenteeritud.

Intervjuude analüüsiks kasutati kvalitatiivse andmeanalüüsi vabavara programmi QCAmap ([www.qcamap.org](http://www.qcamap.org)). Transkriptsioonide sisestamisele eelnevalt eemaldati materjalist isikunimed ning asendati pseudonüümidega. Reliaabluse- ja valiidsuse tõstmiseks kodeeris autor kahe uurimisküsimuse ulatuses intervjuud kahel korral, nädalase vahega. Juhul, kui kodeerimise käigus ilmnes uus läbiv kategooria, lisas autor selle koodiraamatusse. Intervjuusid analüüsiti ning tulemused esitati uurimisküsimuste ja vastajate ning õppegruppide lõikes.

## 4 Tulemused

### 4.1 Ülesande uudsuse ja õppija iseseisvusega seonduvad tegurid

Millised ülesande uudsuse ja iseseisvusega seonduvad elemendid ilmnevad tööülesande sooritusel õppijate hinnangul?

Uudsuse ja iseseisvusega seonduvad elemendid ning nende ilmnemine on kokkuvõtvalt kirjeldatud tabelis 5.

Tabel 5 Tööülesande uudsuse ja iseseisvusega seonduvad elemendid

Kategooriad		Määratlus	M2	M4	M1	M5	M3	M6	A1	A2	A3	A4
Ülesande uudsuse/probleemsuse ning iseseisvusega seonduvad tegurid	Ülesande variatiivsus	Variatiivsus kui tööülesannete vahelduvus. Võimalus ülesannet täites sooritada erinevaid operatsioone.	x			x			x	x	x	x
	Ülesande probleemsus/innovaatilisus	Ülesande lahendamine eeldab uudse või probleemse olukorra lahendamist või uudse lahenduse välja mõtlemist.			x	x			x	x		x
	Ülesande keerukus	Ülesanne on piisavalt keerukas ja väljakutse sooritajale.					x					
	Iseseisvalt otsustamise võimaldatus	Ülesande täitmisel saab piisavalt võtta vastu otsuseid ja kanda vastutust ülesande täitmise eest.					x					

Ülesannete variatiivsus on tugevalt seotud tööprotsessi iseloomuga. Uurimuse käigus vaadeldud müügikorralduse erialal õppijate ametikohtadel oli tööprotsess suhteliselt standardiseeritud ning uuritavad leidsid, et tööd tehes tuleb pigem täita rutiinseid, korduvaid ülesandeid. Kahe näite puhul tulenes variatiivsus uuritava enda aktiivsusest, nt

*M2/.../kui me oleme letis, siis me peaksime olema päev otsa letis..aga mina sjuukest nii öelda ..ma vaatan, et seal on riiul tühi, lähen võtan, vaatan jälle ja sätin/.../mis ma passin seal leti taga.*

Vastupidiselt müügikorralduse erialal õppijate hinnangule, ei muutunud aiandusõpilaste hinnangul nende tööülesannete sooritus rutiinseks: päeva jooksul vahetusid kas ülesanded (näiteks lõigati puid ja seejärel koondati pistikoksi), töökeskkond (näiteks töötamine erinevates kasvuhoonetes) või taimmaterjal, millega töötati. Küll aga nenditi, et töö iseloom (aiandusvaldkonna töötamine) hõlmab palju üksinda töötamist ning ka rutiinset tegevust, mis on enamasti ka füüsiliselt raske. Korduvalt märgiti, et töötamise eesmärk praktikakohas on võimalikult erinevate ülesannete sooritamine ja teadmiste hankimine, mitte töö tegemine iseeneses. Viimane võib olla põhjendavaks märksõnaks kahe õpperühma erinevuste

ilmnemisele, sest müügikorralduse valdkonnas õppijad olid oma töösooritusel pigem kogenud, seega võisid õppijad mõnevõrra ka alahinnata variatiivsuse elementi.

Teine vaadeldud tegur puudutas ülesande innovatiivsust või probleemsete ülesannete lahendamise võimalust. Intervjuudest selgus, et müügikorralduse õpperühma puhul oli probleemsus situatiivse iseloomuga, mis kaasnes üldjuhul kliendisuhtlusega. Probleemseid ülesandeid seega ei püstitanud niivõrd tööandja, kuivõrd tulenesid need üldjuhul töö iseloomust. Näiteks,

*M2/.../tavaliselt siis kui tahavad mingit juustu veini kõrvale..siis nad küsivad, et kuule teate, eelmine kord kui ostsin, siis te soovitasite mulle juustu..mina ütlen, et ma ei tea ju..kuu aja pärast või midagi..et teate..nii hea oli, soovitage mulle veel..no ma hakkasin siis otsast pihta..kust mina mäletan mis kuu aega tagasi mis veini kõrvale ma võisin pakkuda/.../.*

Uudsuse elementi võis täheldada ühe uuritava tööprotsessis, kus juhendaja delegeeris järjest enam vastutust töötajale, kes nägi selles nii võimalust kui väljakutset olukorra haldama õppimiseks.

Aianduse õpperühma puhul seisnes ülesande uudsuse moment asjaolus, et antud töid polnud varem tehtud. Probleemsus seisnes peaaegselt olukorra õiges hindamises. Nii näiteks tuli õunapuude lõikamisel võtta vastu otsuseid iga oksa kohta – kas kriteeriumid eemaldamiseks on täidetud või mitte, mis vilunud aedniku puhul ilmselt ei eeldaks pikka ajakulu, küll aga kujunes pikaks protsessiks õppijate puhul, illustreeriv näide:

*A1 /.../ma ei ütleks, et see oleks olnud raske, aga lihtsalt et nendest oskustest oli puudus, et enesekindlusest oli puudus. mina vaatasin, et võiks selle võtta, aga nemad võtsid hoopis teise. Ja saigi parem.*

Seega ei saa aianduse õpperühma puhul rääkida innovatiivsetest ülesannetest või uudest lähenemisenurgast ülesandele, kuivõrd probleemsuse element tulenes uue oskuse õppimisest. Samuti on aianduse õpperühmale iseloomulik ning eristuv müügikorralduse õpperühmast asjaolu, et juhendajad tagasid ülesannete vahelduvuse ehk uudsuse elemendi päeva lõikes.

Nii müügikorralduse kui aianduse õpperühma õppijad hindasid tööülesannete keerukusastet madalaks, nt

*M3 /.../ei olegi siin midagi keerulist...mis siin keerulist on ..mul ei ole midagi keerulist/.../*

Samas eristusid aianduse õpperühma õpilased müügikorralduse õpperühma õppijaist, sest hindasid oma oskust ja kogemust ülesande sooritusel ebapiisavaks. Nimetati enesekindluse puudumist ülesande sooritusel, sest täpselt ei teatud, missugune oodatav väljund peaks olema. Toodi välja ka aedniku töö eripära: positiivne, et töötada saab õues ning negatiivne, et töö on füüsiliselt pigem raske:

*A1/.../ega selles mõttes ta ei ole üldse kerge töö. füüsiliselt raske jah, oled küll kükki, küll püsti, küll ühelt poolt, küll teiselt poolt.*

Nii müügikorralduse kui aianduse erialal õppijate iseseisvuse määr tööülesande täitmisel on üldjuhul läbivalt madal. Müügikorralduse erialale iseloomulikult on klienditeeninduse

valdkonnas otsustuspädevus situatiivse iseloomuga ehk probleemse kliendi puhul võtab esialgse vastutuse kliendisuhtluse eest töötaja, kuid keerulisemate juhtumite korral delegeeritakse otsustus kõrgemale tasandile. Seesugune ootus on üldjuhul organisatsiooni standardiseeritud klienditeenindusprotsessis. Ka aianduse erialal õppijate tööülesande valikus ning viisis, kuidas ülesannet täita, otsustusvabadust pigem ei esinenud. Seda, mida täpsemalt tegema hakatakse ja kuidas, saadi teada juhendajalt.

Tööülesande probleemse, uudsuse ja iseseisvuse ilmnemisel võib antud valimi põhjal tuua esile, et tööülesanded on õppijate endi hinnangul lihtsad, pigem situatiivse või rutiinse ja korduva iseloomuga ning madala keerukusastmega. Probleemse element ilmnes aianduse õpperühmas niivõrd kuivõrd tööülesandeid alles õpiti ja sooritati esmakordselt. Kui müügikorralduse õpperühma puhul võib väita, et eesmärgipäraselt või teadlikult uudseid õpisisituatsioone töökohapõhisetele õppuritele ettevõtetes ei loodud, siis aianduse õpperühma juhendajad ülesannete variatiivsuse ning sedakaudu uuendusliku elemendi tagasid. Ühine nii müügikorraldust kui aianduse õpperühmadele oli ka madal iseseisvuse ja vastutuse määr oma tööülesannete valikul ning vastutuse võtmisel.

#### **4.2 Juhendamise, tagasiside ja kontrolliga seonduvad tegurid**

Millised juhendamise, kontrolli ja tagasisidega seonduvad elemendid ilmnevad tööülesande sooritusel õppijate hinnangul?

Tabelis 6 on kirjeldatud tööülesande juhendamise, kontrolli ja tagasisidega seonduvad elemendid järgnevalt:

Tabel 6 Tööülesande juhendamise, kontrolli ja tagasisidega seonduvad elemendid

Kategooria		Määratlus	M2	M4	M1	M5	M3	M6	A1	A2	A3	A4
Juhendamise ja tagasiside ja kontrolliga seonduvad elemendid	Juhendamine	Õpilasele on teada, et võib ülesande sooritamise käigus abi küsida.				x		x	x	x	x	x
	Tagasiside on konstruktiivne	Juhendajalt saadud tagasiside võimaldab õppida ja sooritust parandada.				x					x	x
	Teistelt õppimine	Kaastöötajatelt ja koos kaastöötajatega õppimine ülesande käigus on võimalik.	x	x	x	x	x	x				x
	Kontrolli ja tagasiside regulaarsus	Kontroll ülesande täitmise eest on piisav, regulaarne ning selle pinnalt antakse tagasisidet.		x		x		x				x
	Jõukohane tööpinge	Tööpinge (aeg, töötempo) on jõukohane võimaldamaks refleksiooni.				x			x	x	x	x
	Tööõhkkond on positiivne	Tööõhkkond soosib teineteiselt õppimist ning inimsuhted on head.	x		x							x

Kõik müügikorralduse töökohapõhised õppijad täitsid õpingute vältel oma ametikohustustest tulenevaid tööülesandeid, mistõttu juhul, kui juhendajat mainiti, siis eranditult otsese ülemuse rolli kaudu. Aianduse õpperühmas oli juhendaja ja juhendatavate vahel õppelepinguline suhe ning seetõttu nägid õppijad juhendajat pigem õpetaja kui et tööandja rollis. Seega teadsid kõik intervjueeritavad, kelle poole formaalselt ülesannete sooritusel vajadusel pöörduda.

Käesoleva uurimistöö tulemuste kontekstis pole niivõrd oluline juhendaja olemasolu, kuivõrd juhendamissuhte olemasolu ehk kas juhendaja on kursis õppija igapäevaste tööülesannete sooritusega ning on vajadusel valmis abistama, selgitama ja sooritusele tagasisidet andma.

Müügikorralduse õpperühma puhul võib välja tuua, et vaid üksikutel juhtudel oli juhendaja ja juhendatava vahel suhe, mida intervjueeritavad kirjeldasid viisil, mis hõlmas tööülesannete soorituse kokkuvõtet päeva lõpus, mõnikord ka analüüsi ja arutelu

parentusvõimaluste kohta. Mõlemal juhul kattusid tööülesanded osaliselt juhendaja ja juhendatava vahel ehk õpilane omandas sisuliselt oma juhendaja tööülesandeid, eesmärgiga olla tulevikus suuteline teda asendama, nt

*M5/.../ja siis kui ma juba kontori poolt hakkasin õppima, siis muidugi juhataja..et see on nagu tema pädevusala..nagu iga päev on päris palju asju, mis on vaja meeles pidada ja hallata nagu/.../no tegelikult ongi nii, et kui mina siin looderdan, siis tema läheb tegema mingi hetk. Et mingi hetk ta nagu ütleb ja kui ta juba paar korda on öelnud, siis läheb teeb ise ära. Ja siis ma pean enne seda ise jõudma ära teha.*

Samuti ilmnas intervjuust tagasiside saamine erinevatelt osapooltelt, sh näiteks piirkonnajuhilt ja koolitusspetsialistilt ning aduti, et on oma tööalases professionaalsuses jõutud sinnamaani, kus antakse ise teistele tagasisidet.

Aianduse õpperühma puhul oli juhendamine kõigile intervjuueeritavatele soorituse ajal kättesaadav. Tööülesanne oli õppijaile antud juhendaja poolt ning sooritus ka ette näidatud. Üldjuhul oli juhendaja töösoorituse ajal siiski kas läheduses või siis koos juhendatavaga tööprotsessi sooritamas ning samaaegselt selgitusi jagamas, nt:

*A4: /.../meil olid need juhendajad. /.../ja see meesterahvas oli nagu meie juures. Me siis ikka käisime üle ja tema põhiliselt..kui ta ise midagi tegi, siis ta rääkis ka, ise kommenteeris, mis ta tegi/.../et kohe ei hakanud lõikama, vaid enne pidid selgitama, miks sa seda oksa tahad lõigata ja kui sul oli põhjendus mõjuv, siis ma võisin lõigata ja kui ma ei osanud põhjendada, siis ei saanud lõigata.*

Aianduse õpperühma puhul ilmnas, et kuigi tunnetati, et tööülesande sooritusel on võimalik küsida tagasisidet, seda pigem ei tehtud. Leiti, et kui juhendaja ei ole soorituse kohta midagi öelnud, siis küllap on hästi, nt

*A4: Ei laidetud, järelikult oligi hästi.*

Toodi välja, et julgus ise küsimusi või tagasisidet ülesande soorituse kohta küsida tuleneb nii elukogemusest kui oma isiklikust õppimise eesmärgist:

*A4: See tuleb vist ilmselt vanusega, et sa juba julged küsida ja noh, ei taha nagu valesti teha. Et seda enesekindlust, kinnitust saada..et julged nagu rohkem ja tahad hästi teha ja ei ole nii, et teen ära ja lähen minema. Enda jaoks nagu ka, et ma nagu midagi siiski õpin.*

*A2: Ma küsingi sellepärast, et tööjuures küsitakse minu käest samuti. Ja ma saan enda jaoks ka küsida, sest mul on nüüd oma aed ja siis algan seal kõigega nullist peale.*

Intervjuudest selgub, et kõik müügikorralduse eriala töökohapõhise õppe õppijad on oma tööpostil omandanud oskused kaastöötajatelt õppides, kes sooritasid sarnaseid tööülesandeid:

*M4/.../alguses ma järgisin ikka teisi, kes on siin ikka vanimad olijad..üks on siin mingi 22 aastat olnud juba/.../siin alguses näitasid ette, kuidas teha/.../ja neil on nagu piibel see tellimusleht, et peab lappama kogu aeg niimoodi, ja nemad õpetasid mind, et näed, alusta nüüd siit, tee niimoodi.*

Samamoodi on mitmed neist juba ise toeks uutele töötajatele ning loevad seda tööprotsessi loomulikuks osaks:

*M2/.../nüüd need noored, kes tulid, kaks poissi, meil on üks teine ka veel..need küsivad jälle minu käest, et kuidas on...sest me oleme juba vanemad olijad ja tema on juba üle kümne aasta olnud ja nii.*

Koos õppimise kirjeldus tuli iseäranis esile ühe müügikorralduse eriala õppinud intervjuueeritava puhul, kes nägi seda loomuliku töö osana:

*M1 /.../ah, jah, kui näiteks kellegagi juhtub sama situatsioon...see on väga huvitav, see on kollektiivne töö, sest meie koos analüüsisime. Aga mõnikord unustad, nii palju neid juhtub. Aga kohe, kes on tööl, kohe püüad jagada teistega, et mis situatsioon võiks olla. See on nii, et oleme nagu ühes laevas, et igaühega võib juhtuda nii. Mina ka kuulan kohe kui keegi räägib midagi, et kuidas ta välja tuli sellest situatsioonist. Väga huvitav ju.*

Juhuslikku laadi koosõppimist esines aianduse õpperühma puhul juhul, kui aiandis oli kaks töökohapõhist õppijat samu ülesandeid täitmas ning avanes võimalus arutleda tekkinud küsimuste üle. Kaastöötaja õppimise toetajana on müügikorralduse õpperühmale iseloomulik ilmselt ka seetõttu, et juhendaja ei viibinud vahetult töösituatsioonis. Nii töö iseloomust kui kompetentsuse astmest tulenevalt eristub aianduse õpperühm, kus õpiti pigem juhendajalt. Kaastöötajatelt õppimist nimetati korral, ning seda pigem passiivses – situatsioonis kuulaja ja vaatleja - rollis olles.

Kontrolli element ning ülesande soorituse tagasisidestatus esines valdavalt müügikorralduse õpperühma puhul. Kontrollile võis omistada karistuse versus preemia elemendi ehk vigade ilmnemisel oli võimalik rahaline trahv/noomitus ja hea soorituse puhul preemia/tunnustus. Mõnel juhul jäi kontroll ja tagasiside konstruktiivse, kuid järjepideva juhendamissuhte elemendiks, kus ülevaade tööülesannete sooritusest oli mõlemal osapoolel olemas. Samuti oli loodud seos ülesande soorituse edukuse ning organisatsiooni tulemuslikkuse ning sedakaudu võimaliku palgatõusu vahel. Samas need need näited erinesid sellevõrra, et karistuse element kontrolli juures puudus(või seda tegelikkuses ei rakendatud) ning vigade tegemisega ei pruukinud kaasneda negatiivset tagasisidet. Näide karistusega mõjutamisest:

*M4/.../meil on kui kolm esimest viga on kolm eurot, siis peale kolmandat viga iga viga on 10 eurot. ütleme, et kui keegi teeb siin 15 viga, siis tee arvutus, palju palgas maha läheb..ma ei tea, eelmine kuu läks ühel inimesel mingi 100 eurot ja peale palgas maha..puhtalt vigade pärast, see on väga julm.*

Aianduse õpperühm eristub sellepoolselt, et välise kontrolli elementi töösoorituse üle esines pigem vähe. Ülesande selgitusele järgnes (vajadusel juhendatud) töösooritus ning mõnikord samaaegne kontroll. Tagasisidet said õppijad pigem tööülesande soorituse algfaasis ja vähem soorituse järgselt. Ühks põhjuseks võib olla juhendaja ootus juhendatava töösooritusele: tööülesande keerukusaste oli hinnangute järgi madal ning juhendajate eesmärk võis piirduda ülesande tutvustamisega.

*A3 /.../esimesel korral ütleb ja kus mina midagi valesti teen, siis ta ütleb. näitab, et kuidas kiiremini saab potis kasvama panna ja kuidas tööd saab teha kiiremini/.../.*

Ebaregulaarset soorituse ülevaatast iseloomustab järgmine näide:

*A1 Ega ma nüüd päris täpselt ei tea. Mingit ülevaatast ei toimunud, et kas oleks pidanud veel võtma.*

Kategooria, mis puudutas refleksiooniks eraldatava aja olemasolu, laienes oma sisult ja ulatuselt. Müügikorralduse õpperühma puhul ilmnas, et tööprotsessi vältel ega ka



tööülesannete sooritusel väliselt aega refleksiooniks üldjuhul ei kavandata. Ühe intervjuueeritava tööprotsessi kirjeldus lubab järeldada, et igapäevane kontakt juhendajaga ning regulaarne tagasiside tööülesannetest võimaldab ka tööülesande käigus pidevat refleksiooni.

Pigem joonistus läbivalt kiire töötempo, nt:

*M3 /.../on jah hästi kiire..see selle kahekümne minuti jooksul..ma vaatasin, et kas sa üldse jõuad mul järel joosta. kogu aeg siia ja sinna ..noh, see on see tiptund..ja neil on puudu ka praegu inimesi ja siis hakkavad need lõunad ka pihta ja/.../ teine lett on veel pikem, kihutame ühest otsast teise ja tagasi..nagu kuskil kiirmaanteel.*

Aianduse õpperühma tulemus sarnaneb müügikorralduse õpperühma tulemusele – eraldiseisvalt refleksiooniks koos juhendajaga aega ei võetud. Ühelt poolt võib põhjuseks olla asjaolu, et juhendaja näeb oma rolli eeskätt uute oskuste õpetajana ning oskab vähem tähelepanu pöörata individuaalsele õppimise toetamisele. Teisalt jääb tagasidestamata õppimine poolikuks ning õppimise toimumise seisukohalt peitub siin kvaliteedirisk.

Müügikorralduse rühma puhul lisandus ühise läbiva joonena tööga seotud emotsionaalne pinge, mis avaldus oma tööst rääkides järgmiselt:

*M1 /.../mõtled..meil on ju 10 aastat, kogu aeg on sees seal..aga kui see on pimeost..nii et igaüks peab..ei ütle keegi kes see on ja millal tuleb..ja kõik on nii mobiliseeritud. Igaihe peale vaatad ja mõtled, et kas oled sina või ei ole sina pimeost (naerab)/.../.*

Tööõhkkond kui eraldiseisev kategooria tekkis juurde õppimist pärssival moel. Nii toodi esile, et tööülesanded rõhutavad töötajate omavahelist konkurentsi, mis inimsuhetele kuidagi kaasa ei aita. Ühes intervjuus toodi tööõhkkonna negatiivse näitena asjaolu, et töötaja sai ülemusega hästi läbi ning seetõttu polnud suhe kaastöötajatega kuigi hea. Kolmandas näites kerkis olulise elemendina esile keeruline kliendigrupp, aga seetõttu ka piiratud personalivalik, mis tõi kaasa igapäevase emotsionaalse pinge ja negatiivse tööõhkkonna:

*M6/.../normaalsed inimesed siia ju ei tule tööle. Siis kui tulevad, tulevad alkohoolikud või sjuuksed, kes varastavad - ei taheta lasta vanu inimesi lahti. Milleks neid lasta lahti, kui on tubli töötaja ja teeb korralikult tööd.*

Aianduse õpperühmas tööõhkkond kui selline intervjuudes rõhutatud tähelepanu kui õppimist soodustav tegur ei saanud. Küll aga ilmnes, et tunnetati võimalust kogenumatelt kaastöötajatelt vajadusel nõu küsida. Positiivse tööõhkkonna näitena võib nimetada ka tööriistade laenutamist kogenumate kaastöötajate poolt või lihtsamate töövõtete ettenäitamist ja avatult küsimustele vastamist, nt:

*A4 /.../ tunnet, et sa ei ole üksi. saad küsida. Ja ei pea tundmatus kohas vette hüppama. Kui ma ikka tunnen, et ma ei saa või ei oska, siis ma saan ikkagi küsida.*

Teise uurimisküsimuse kokkõtena ilmnes juhendamise, tagasiside ja kontrolliga seonduvates tegurites mitmeid erisusi õpperühmade vahel. Kui müügikorralduse õpperühmas leiti, et töökohal õpitakse valdavalt kaastöötajatelt või nendega koos, siis aianduse õpperühma puhul jäi primaarseks juhendajalt õppimine. Kuigi juhendaja oli formaalselt kõigil õppijail olemas, ei ilmnunud juhendamissuhte omaseid elemente intervjuudes arvukalt.

Müügikorralduse õpperühma puhul polnud juhendaja enamasti ise tööprotsessis osaleja ega pruukinud ka täpselt teada, milliseid tööülesandeid õppija päeva lõikes täidab. Aianduse õpperühmas, vastupidiselt, andis iga järgneva tööülesadne õppijale juhendaja ning omas ülevaadet päeva lõikes tehtavast tööst. Seega juhendamissuhe ilmnas aianduse, kuid mitte müügikorralduse õpperühma puhul.

Müügikorralduse õpperühma puhul olid tööprotsessid oma olemuselt suuresti standardiseeritud ning kontroll/tagasiside jäi sageli tasu(preemia) – karistuse(trahv) skaalale. Võib väita, et tööülesannete soorituse kohta vahetult tagasisidet ei saadud ehk tegemist polnud individualiseeritud õppimist toetava protsessiga. See, kas ja kuidas oma sooritust parandada, jäi iga õppija enese vastutusele, kuid tugines suuresti karistuse vältimise strateegiatel. Vastupidiselt oli aianduse õpperühma õppijaile juhendamine tööülesande alusetapis ja vajadusel töösoorituse ajal enamasti tagatud, kuid puudus kokkuvõttev kontroll ja refleksiooni toetamine. Ilmnas, et mitmel juhul jäadi kahtlevale seisukohale, kas tööülesanne sai tehtud õigesti. Huvitav oli seejuures asjaolu, et kuigi tunnetati võimalust küsida, jäeti tagasiside küsimine oma sooritusele sellegipoolest sageli tegemata.

Kui müügikorralduse õpperühma puhul tuli läbivalt esile tööprotsessi ajaline intensiivsus ja kõrge emotsionaalne tööpinge, siis aianduse õpperühma puhul seda täheldada ei saanud. Juba töötavate õppijate puhul on olulise tegurina nimetatud tööõhkkonda, sest mitme uuritava töömotivatsioonile ja sooritusele avaldas negatiivne tööõhkkond märkimisväärset mõju. Sidudes töötempo refleksiooniks vajamineva ajaga, võib öelda, et müügikorralduse õpperühma puhul ei ilmnenu intervjuudest, et tööpäeva jooksul seesugust aega igapäevaselt oleks võimalik leida. Aianduse õpperühma puhul oli aega õppijate hinnangul pigem piisavalt, kuid toetatud refleksiooniks seda sellegipoolest ei kasutatud.

### 4.3 Õpitu ülekandega seonduvad tegurid

Millised õpitu ülekandega seonduvad tegurid ilmnevad tööülesande sooritusel õppija hinnangul?

Tabelis 7 on kirjeldatud õpitu ülekandega seonduvad tegurid järgmiselt:

Tabel 7 Õpitu ülekandega seonduvad elemendid

	Kategooria	Määratlus	M2	M4	M1	M5	M3	M6	A1	A2	A3	A4
Õpitu ülekandega seonduv	Ülesande tähenduslikkus	Töö on organisatsiooni kontekstis oluline ja tähtis.		x	x	x						
	Ülekande toetamine	Juhendaja toetab koolis õpitu ülekannet töö kontekstis.										
	Õpitu rakendamine teises kontekstis	Arusaam, et õpitud on võimalik rakendada teises kontekstis.				x				x	x	x

Ülesande tähenduslikkus viitab asjaolule, kas uuritav tunnetab, et tema töö on organisatsiooni kontekstis oluline ja tähtis. Eelduseks on organisatsiooni tervikutaju ning oma rolli nägemine selles. Müügikorralduse õpperühma intervjuudest selgus, et sageli piirdub tööülesande tähenduslikkus pigem oma tööloigu või tööprotsessi kontekstiga. Tuuakse näiteks esile teiste asendamisvajadus lähedastes tööloikudes:

*M2 /.../ühesõnaga me teeme kõik mis vaja on selles osakonnas nagu juustus ja piimas ja nendes/.../.*

Ka aianduse eriala rühma puhul ei olnud täheldatav oma tööülesande sidumine ettevõtte tegevusega laiemas kontekstis. Küll määratleti oma töö tulemus, näiteks missuguste tunnustega peab põdsas peale lõikamist välja nägema, kuid mitte laiemas vaates ehk miks ning kuidas õppija ülesande sooritus ettevõtte tervikprotsessile kaasa aitab. Ülesande tähenduslikkus oli seotud enam õppija individuaalse õppimisprotsessi mõtestamisega ehk aduti, et nooremaedniku eriala omandamise kontekstis on vajalik ka ettevõttes näidatud tööülesandeid hästi sooritada.

Müügikorralduse õpperühmas leidsid näiteid, kuidas oma rolli (ülesannet) täites ollakse samas ka organisatsiooni esindaja klientide vaates:

*M5/.../ või siis klient pöördubki. Et ma näiteks olengi teel kuhugi ja klient pöördub ja peatab mind/.../ ma ei saa öelda, et "üks moment, see ei ole minu ülesanne, ma kutsun kohe kellegi, kes tegeleb teiega"/.../.*

Märgiline on fakt, et juhendaja poolt teadlikult või eesmärgistatult õpitu ülekande toetamist intervjuudest ei ilmnenu. Läbivalt ilmnesisid müügikorralduse eriala õppijate piiratud võimalused koolis õpitu praktiseerimiseks töökohal:

*M2/.../seda praktikat ma siin praktiliselt teha ei saa..noh, niipalju ülemus on, et olen siin telefonikõnesid vastu võtta saanud hommikul kui tal vabad päevad on, ma olen teda ikka asendanud või nii..aga kauba tellimised või sjuuksed asjad õpid selgeks, aga muud asjad - ei.*

Tuleb aga välja tuua, et toetust juhendaja poolt selles osas ka ei oodatud, näiteks tulenevalt tööülesande tutvavlikkusest ning asjaolust, et koolis õpitu ei olnud tööülesandega kuigivõrd seotud või ei tähtsustanud koolis õpitavat õppija ise. Näited:

*M3/.../mis ma siin enam õpin..ma ei tea..ma olen üheksa aastat ühte ja sedasama asja teinud/.../muidugi ma olen midagi ikka õppinud ka seal koolis.*

*M4 /.../Ma loodan, et see info ei jõua minu koolini, aga ma teen selle praktika teistmoodi, ehk kasutan vastavate inimeste abi.. senimaani ütleks, et ei, see pole minu ala, lihtsalt saan paberi kätte ja/.../.*

Aianduse erialal õppijate puhul seisneb sarnasus müügikorralduse rühmaga asjaolus, et juhendaja tegevust õpitu ülekande toetamisel intervjuudest ei ilmnenu, küll aga püüdsid õppijad ise koolis ja ettevõttes õpitud tööülesande sooritusel siduda. Et see toimus toetava refleksioonita, jäi intervjuude põhjal palju küsimusi õhku.

Õpitu rakendamisel teises kontekstis ilmnes mitmeid erinevaid elemente. Vaid ühel juhul toodi esile seos koolis õpitu rakendamisel töökohal:

*M5 /.../et ja on ikka mitmekülgselt on olnud abi. Siin tööl ja siis üldse nagu silmaringi laiendamise mõttes. Ma tean isegi rohkem, kui mul vaja on. Kui keegi tuleb näiteks oma õigustega, siis ma teangi, kuna ma olengi saanud mingid õigusaineid, siis ma teangi, millest ta räägib. Muidu ma lihtsalt "et me seda ei tee", aga kliendiga kaasa mõelda on vaja..meil on üsna arukad kliendid, haritud. teavad oma õigusi. Vahel isegi liiga palju.*

Küll aga nimetati mitmel korral eelneva töökogemuse rolli, mis üldjuhul soodustas intervjuueritavate hinnangul praeguse tööülesandega toimetulekut. Seda võib lugeda eelneva töökogemuse kaudu õpitu rakendamiseks uues kontekstis:

*M2/.../aga ma ütlen, et mul on tänu sellele kergem, et ma olen kunagi kaubanduses olnud..ma olen laotööd teinud, kuna ma olen kaupluse juhataja olnud..ma olen kõiki asju teinud eksle..tänapäeval on muidugi arvutid ja uued süsteemid..sellest ma võibolla ei pruugi jagada midagi..aga no vähemalt ettekujutust mul on.*

Huvitavaks tulemuseks võib lugeda mitme intervjuueritava seisukohta, kus omandatud teadmisi ja oskusi loetakse „loomupäraseks“, mitte niivõrd omandatuks koolis, teistelt töötajatelt või oma varasema elu-, õpi- ja töökogemuse pinnalt vms, nt:

*M3 /.../sest ma ikkagi kuulan kliendi lõpuni, üritan naeratada, teretan alati, üritan alati täpsustada, ei pane seal suvalt...kliendikeskne teenindamine..et sellega ma tegelen..et täpsustan ja küsin üle/.../ei see on ikka loomulik ..see on iseenesest tulnud.*

Aianduse õpperühmas olid õppijad vahetult koolis analoogseid ülesandeid koolipraktika ajal läbi teinud. Seega loodi seoseid ja toodi paralleele koolis õpitu ja töökohal kogetu vahel, rõhutades peaaesjalikult erisusi. Näiteks toodi esile, et kooliaias tehti asju rühmana koos, õpetaja aitas ja tagasisidestas pidevalt protsessi, kuid tööl tuli enda tegemiste eest pigem üksi vastutada, abi ei küsitud nii sageli kui koolis ning ka kontroll tegevuse üle polnud kooliga võrreldes vahetu. Kohati polnud õppimise sisuline element käitumise ülekandes tuvastatav, mis võib viidata samuti toetamata refleksioonile, nt:

*A1 /.../õpetaja meil käskis, et lähme sinna. Siis tema rääkis, et ümber põõsa tuleb üheksa korda käia, mina siis käin ka ümber põõsa üheksa korda, vaatan siit, vaatan sealt.*

Tulid välja ka vastuolud koolis õpitu ja töökohal kogetu vahel, kus koolis oli õpetatud üht ning töökohal teistmoodi tööprotsessi haldamist. Sellisel juhul ilmnes pigem tööandja usaldamine, kel õppijate hinnangul kogemust enam.

Selgelt ilmnes töös õpitu võimalik sidumine oma edasistesse tegevustesse, näiteks kava õpitud rakendada oma aias või võimalikult täpse tööpassi sissekandena, mis hõlbustaks omandatud kompetentsuse tõendamist potentsiaalse tööandja silmis.

Kokkuvõtvalt jääb kaht õpperühma ühendama asjaolu, et õppimise ülekande toetamist töökohapõhise juhendaja poolt intervjuudes ei ilmnenu. Müügi korralduse õpperühmas leiti enamasti, et midagi on töökohapõhine õpe õppijaile andnud, kuid ei osatud seda sellegipoolest täpsustada. Aianduse õpperühma õppijaid püüdsid seoseid koolis õpitu ja töökohal õpitu vahel ise luua ning seda peamiselt koolis ja ettevõttes kogetud vastuolulise info pinnalt. Toetamata refleksioonile iseloomulikult võis ülekanne jääda poolikuks või tekitada pigem uusi küsimusi.

Õpitu ülekande võimalus teistesse kontekstidesse ilmnes enamasti aianduse õpperühma puhul, kus uute teadmiste rakendamiseks oli sageli isiklik tulevikkuvaatav motiiv. Müügi korralduse õpperühmas ilmnes varasemast töökogemusest õpitu üle kandmine praeguse töökoha konteksti, mis oli õppimist lihtsustav tegur. Samuti toodi esile tööülesande paremat sooritust seoses koolis õpituga. Lisaks ilmnes müügi korralduse õpperühmas asjaolu, et töökoht ei paku piisavalt võimalusi praktika õppekavajärgseks sooritamiseks. Tööülesandeid sooritatakse juba piisavalt vilunult ning õppimise võimaldajaid on piiratud.

Töö tähenduslikkuse komponent aitab kaasa sellele, et inimene suudab oma tööülesande sooritust siduda laiemas kontekstis ning näeb, kuidas see mõjutab ettevõtte tervikprotsessi. Seesugust seost intervjuudest ei olnud võimalik tuvastada. Müügi korralduse õpperühma puhul ilmnes paar näidet, kus tajuti, et oma ülesannet sooritades ollakse kogu organisatsiooni esindaja. See pole eeldus, et oma tööülesannet nähakse vajalikuna kogu organisatsiooni kontekstis, kuid viitab, et head klienditeenindust tajutakse kui organisatsiooni iga liikme ülesannet. Aianduse õpperühma puhul ei nähtud – ilmselt tulenevalt oma praktikandi rollist – oma töösoorituse tähendust ettevõtte kontekstis laiemalt. Enamasti piirdus oma töö tähenduslikkuse sidumine konkreetse tööprotsessiga. Õppimise toimumiseks on aga tervikpildi loomine oma rolli määratlemiseks töö kontekstis ning sedakaudu edukaks ülesande täitmisele pühendumiseks vältimatult vajalik. Ettevõtte ülesanne on õppija toetamine, et seesugune tervikpilt tekiks.

#### 4.4 Enesereguleeritava õppimisega seonduvad tegurid

Millised indiviidiga seonduvad õppimist võimaldavad tegurid ilmnevad tööülesande sooritusel? Uurimisküsimusele vastamiseks koondati indiviidi psühholoogilise mõjujõu tunnetamise ning enesereguleeritava õppimise elemendid tabelis 8 näidatud viisil järgnevalt:

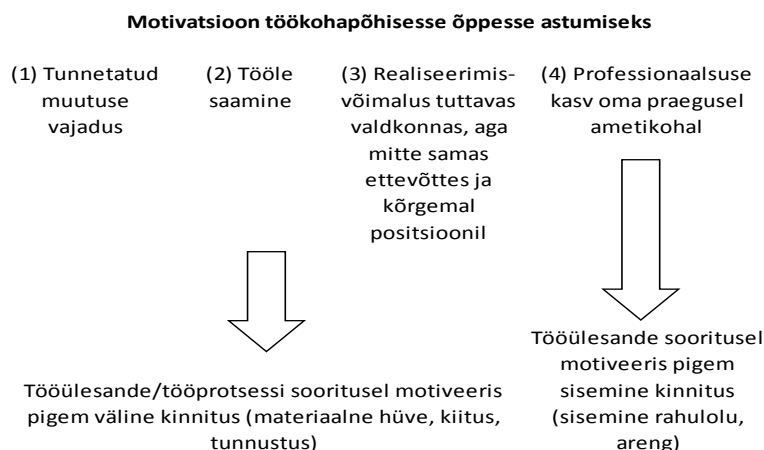
Tabel 8 Indiviidiga seonduvad õppimise võimaldajad

Indiviidiga seotud õppimise võimaldajad	Psühholoogilise mõjujõu tunnetamine: tööle pühendumus, sisemine motivatsioon	Enesereguleeritava õppimise ilmnemise tunnused	Kategooria	Määratlus												
					M2	M3	M4	M5	M1	M6	A1	A2	A3	A4		
	Tunnen, et minu töö on tähtis nii organisatsiooni kui minu enda eesmärkide saavutamiseks.	Eesmärgi seadmine ja planeerimine	Eesmärgid org. Ja enda eesmärkide sidumine (motivatsioon)	Tajutakse, et enda eesmärgi saab realiseerida ka org. eesmärkide kaudu.				x	x					x		
			Ülesande eesmärk ja strateegia	Seatakse ülesannet sooritades endale eesmärk ning valitakse strateegia eesmärgi saavutamiseks.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Saan valida ülesande lahendamiseks parima viisi.	Monitoring	Vastutus-kontroll	Kontrollitakse oma töösooritust, võetakse vastutus ülesande täitmisel.		x	x	x	x	x						
			Monitoring-eesmärkide valguses	Hinnatakse oma sooritust tulemuse kontekstis ning muudetakse vajadusel strateegiat.			x	x	x		x	x	x	x		
	Tunnen, et minu ülesanne on üks vajalik osa tervikprotsessist ja tahan teha oma tööd hästi ning parandada pidevalt oma töösooritust	Refleksioon	Refleksioon-pidev arendus	Orientatsioon arendusele, pidev arendus/arendus.				x	x					x		
			Oma kompetentsuse taju	Kirjeldab olukorda, kus tunneb ennast professionaalses mõttes enesekindlalt.		x	x	x	x							
			Indiviidi töö on tähtis org. protsessis tervikuna	Oma tööliku tajutakse väärtusliku osana tervikprotsessist.			x	x	x					x		

Tulemused uurimisküsimuse lõikes esitatakse enesereguleeritava õppimise elementide: planeerimine (motivatsioon + eesmärgiseade), oma tegevuse monitooringu ning refleksiooni kaudu.

*Planeerimine.* Intervjuudest selgus, et motivatsioon tööülesannet võimalikult hästi täita on mõnevõrra seotud ka töökohapõhisesse õppesse astumise motivatsiooniga. Müügikorralduse õpperühmas võis õppesse astumisel eristada kolme peamist õppesse astumise argumenti: 1) rahulolematuse olemasoleva olukorraga ning vajadus elumuutuse järele; 2) karjääriteel kõrgemale liikumine, kuid mitte ettevõttes, kus töö parasjagu oldi ning 3) professionaalne kasv oma olemasoleval ametikohal. Aianduse õpperühmas polnud keegi valdkonnaga varasemalt seotud ning peamiseks töökohapõhisesse õppesse astumise ajendiks oli 4) võimalik töö saamine.

Sidudes töökohapõhisesse õppesse astumise motivatsiooni tööülesande või töösoorituse eduka täitmise motivatsiooniga, siis selgelt eristuvad müügikorralduse õpperühma puhul professionaalset kasvu eesmärgiks seadnud õppijad. Nende intervjueeritavate puhul, kes olid eesmärgiks seadnud professionaalse kasvu samas ettevõttes ning olemasoleval ametikohal, prevaleeris õppimisel mittemateriaalne sisemine kinnitus (vt joonis 3). Teiste puhul jäi motivatsioon tööülesande sooritamisel pigem väliselt mõjutatuks (töötasu, preemia või karistuse vältimine).



*Joonis 3 Töökohapõhisesse õppesse astumise motivatsiooni seos õppimise eesmärkidega tööülesande sooritusel*

Seos isiklike ja organisatsiooni eesmärkide vahel toetab eesmärgi seadmist oma õppeprotsessile ettevõttes. Individuaalsete õpieesmärkide saavutamise taotlus organisatsiooni eesmärkide kaudu ilmnes mõnes üksikus müügikorralduse õpperühma intervjuus, kuid kõigis aianduse õpperühma intervjuudes. Aianduse õpperühma intervjuudes olid jälgitavad järgmised isiklikud eesmärgid tööülesannete õppimisel: 1) uute teadmiste-oskuste rakendamine oma majapidamises, 2) teadmiste-oskuste kujundamine, et oleks võimalus tulevikus antud valdkonnas tööd otsida. Siin esines soov võimalikult mitmekülgseid teadmisi omandada ja omandatud tõendada ning 3) teadmiste-oskuste kujundamine, et tõuseks tõenäosus praktikaettevõttesse peale praktika lõppu tööle saada.

Kui töökohapõhisesse õppesse astumisel oli taotluseks pigem karjääritõus valdkonnas, aga mitte antud ettevõttes, jäi organisatsiooni ja indiviidi enese eesmärkide seos nõrgaks. Juhtudel, kus õppesse sisenemisel polnudki konkreetset õpieesmärki, seost organisatsiooni ja indiviidi toosoorituse eesmärkide vahel tuvastada ei olnud võimalik. Sel juhul toodi välja, et õpitav eriala pole see, millel sooviti tööhõives jätkata ning ka töö ettevõttes ei vasta ootustele, nt

*M3/.../ei, ei, ei, ma ei taha pingutada, mitte selles valdkonnas/.../aga seal on mul arvamus totaalselt sellest müüjatööst nagu teistmoodi läinud, sest kliendid on nagu tõesti hullud. Väga hullud/.../.*

Ülesande sooritusele eelnevalt mõeldi üldjuhul läbi, milline võiks olla oodatav väljund ehk püstitati eesmärk ning valiti ülesande täitmise strateegia. Müügikorralduse õpperühmas aitas sellele kaasa ka osaliselt standardiseeritud tööprotsesside kirjeldus, näiteks ootused kvaliteetsele kliendisuhetele või normeeritud töö:

*M3/.../no nad panevad meile protsendid sinna seina peale, et me saaksime vaadata/.../ aga me saame igapäevaselt jälgida oma seda seisu..et see teenindusjuht prindibki meile need protsendid välja iga kategooria kohta ja mis kategooria minu motivatsiooni hulka kuuluvad, siis ma seal arvutan, kas sain plaani täis.*

Strateegiate valik oma ülesannete täitmiseks hõlmas järgnevaid: kõige enam küsiti abi kaastöötajalt, kasutati erinevaid mnemotehnikaid (nt kauba koodi või töö järje meeldejätmiseks) ja tehnilisi lahendusi (nt tööohutusega seotud aspektid, tööprotsessi optimeerimine). Ka ilmnis intervjuudest, et peale ülesande soorituse juhendamist juhendaja poolt, mugandati siiski mõnevõrra oma soorituse strateegiat, nt

*A2: /.../nagu tema ütles, siis 15 - 20 oska võib jääda. Aga me ei lugenud üle, silma järgi vaatasime, et kas on ilus. Vana risu välja ja silma järgi lihtsalt/.../.*

Kokkuvõtvalt võib planeerimise etapi kohta välja tuua, et töösoorituse kavandamise etapis on individuaalse motivatsiooni aspekt oluline. Juhul, kui töökohapõhises õppes ja/või ettevõttes töötades on eesmärk seotud isikliku arenguga, on ka töö käigus õppimise valmidus(õpiorientatsioon) suurem. Samas ilmnis harva õppijate isikliku eesmärgi seostamist organisatsiooni eesmärgiga. Segelt tuli esile, et negatiivne õhkkond töö(vastumeelne töökeskkond) võib tugevalt indiviidi töömotivatsiooni ja tööülesannete täitmist mõjutada. Vastavalt seatud eesmärgile ning indiviidi motivatsioonile tööülesannet edukalt täita, valiti ka ülesande täitmiseks enese hinnangul kohane strateegia.

**Monitooring.** Enesekontrolli element oli müügikorralduse õpperühma intervjuudes tugevalt esindatud. Selle ajendiks võis olla väline kontroll tööandja pool, mis oli regulaarne ja sageli karistuse/tasu printsiibil üles ehitatud, nt

*M6/.../ no näiteks ma kontrollin rahaga..kui ma võtan raha kassast, siis ma loen üle ja kui ma kliendile annan, siis ma loen ka veel ühe korra üle. Enda kindluse mõttes, et ma ei loeks midagi valesi. Muidu ma pean enda taskust kinni maksma. Meil on nii, et üle 3.20, siis pead panema oma taskust..siis sa saad käskkirja ja kui on kolm käskkirja, siis on "nägemist"/.../.*

Vaid mõnel juhul ilmnis, et töötaja oli rakendanud eesmärgi saavutamiseks või selle ületamiseks süsteemset tööprotsessi monitoorimist. Müügikorralduse õpperühmast näide süsteemsest soorituskiiruse mõõtmisest stopperiga, mille eesmärgiks oli lisaliigutuste optimeerimine ning sedakaudu töösoorituse tõhustamine protsessi kestel:

*M4/.../no muidu niipalju kui ma olen ennast jälginud..ma olen pannud enda read kirja mis ma nagu töö lõpetades olen teinud ja siis ma olen nagu arvestanud, et iga natukese aja tagant löön read kokku ja arvutan ja siis saan selle aja..rea keskmise..aga sellest ma olen hetkel loobunud.*



Aianduse õpperühma puhul jälgisid õppijad samuti oma ülesande täitmise õnnestumist eesmärgi valguses. Huvitavalt ilmnis seejuures asjaolu, et kuigi tööülesannet hinnati valdavalt lihtsaks, siis ometi jäadi oma oskustes ning soorituse õigsuses kahtlevale seisukohale nii soorituse ajal kui ka peale töösooritust, nt

*A1 Mõtlen, et seda oksa võiks ju lõigata, aga siis jälle, et mine tea, perenaine arvab võib-olla teisiti. Siis võib-olla ei lõika. Siis jälle mõtled, et võiks lõigata, siis jälle, et ah, lõikan ikka ära/.../.*

Kuigi oldi mõnevõrra kindlusetud oma soorituse õigsuses, ei otsitud ka tingimata välist kinnitust:

*A2 /.../ei teagi, ega me seda sõnaliselt ei otsustanudki. Lihtsalt läksime siis järgmise põõsa juurde, kui me arvasime, et see on valmis.*

Kokkuvõtvalt ilmneb erinevus müügikorralduse ja aianduse õpperühmade vahel kontrolli aspektis. Kui müügikorralduse õpperühma puhul võrreldi enesekontrolli käigus sageli oma sooritust normiga ning eneseregulatsioonile jäi vähe ruumi, siis aianduse õpperühmas polnud õppijail kinnistunud mudelit, mille suhtes oma sooritust võrrelda. Ilmnis, et õppijad püüdsid ülesannet täites ise luua ülesande standardit koolis õpitu ja juhendaja räägitut sünteesides, kuid esiteks ei oldud kindlad oma mudeli õigsuses ning teiseks ei küsitud oma sooritusele tagasisidet, et seda mudelit vajadusel korrigeerida. Seega monitooring tegevuse käigus ei saanud üldjuhul tagasisidestatud ning oma tegevuse kontrollil polnud õppimise seisukohalt tähendust.

*Refleksioon.* Oluline aspekt oma tööülesande täitmise analüüsil on töö tähenduslikkus tegija jaoks ning väärtustamine organisatsiooni kontekstis. Aianduse õpperühma puhul ei ilmnenu intervjuudest õppijate tunnetust, et tehtav tööülesanne oleks tähtis organisatsiooni protsessis tervikuna. See võib olla tingitud mitmest asjaolust. Muuhulgas sellest, et praktika perioodil on õppijad praktikaettevõttes ajutiselt. Lühiajalisel praktil (nt paar päeva või üks nädal) ei kujune seose tajumine oma soorituse ja ettevõtte tervikprotsessiga aga iseeneslikult kui selle kujunemist ei toetata. Tähenduslikkuse puudumist iseloomustab asjaolu kui õppija ei adu, miks tema töösooritus tervikus on vajalik:

*A4: /.../no tähendab, et kui tuli teha, siis oli vajalik ja hea, et tehtud sai.*

Oma töö mõtestamise element oli enamikes intervjuudes olemas enamal või vähemal määral. Müügikorralduse õpperühmas analüüsiti üldjuhul kliendisuhet tagasiulatuvalt ning anti hinnang kas enda käitumisele või analüüsiti situatsioonis tekkinud mõtteid. Aianduse õpperühma intervjuudes esines mitmeid momente, kus tehtud tööle anti enda poolt hinnang. Kokkuvõtvalt esines mõlemas õpperühmas järgmisi refleksiooni näiteid:

1) emotsionaalne heaolu tunde peegeldamine situatsiooni kirjeldusel, nt

*A3 Kaks nädalat tagasi oli kõik tühi, kõik potsikud... ja nüüd on kõik täis, et see on hea tunne. Kahe nädalaga, kolme nädalaga on kõik viimseni täis. Et nii hea, et seda on näha, mis on töö tulemus.*

2) kokkuvõttev hinnang enese oskustele, nt

*M1/.../aga tema jaoks palju pluss oli..ta võib minna veel näidata toidupoes midagi osta, pluss läheb kohe miinus kaheksakümmend senti vähemaks. Miks mitte..minu arust ta peaks olema rahul..minu silmadest nagu see niimoodi välja nägi. Mina tegin kõik tip-top. Mina ei näe, et ma mingi viga tegin, mis puutub klienditeenindusse.*

3) enesekohane hinnang tööprotsessi iseloomule, kuid parendusprotsessi vajadus veel ei ilmnenu:

*A4:/.../täiesti vastuvõetav ja ei ole sugugi üksluine..ega siin ei olegi..see töö ei olegi selline, et saad seda kiiremini või aeglasemalt..samamoodi see õunapuude lõikus...sa ei saagi seda kiiremini teha..mis sa seal ikka kiiremini teedki/.../.*

Küll aga oli väga harv refleksioon, mis oleks toetanud 4) teadlikut ja süsteemset töösoorituse parendusprotsessi. Sel juhul analüüsiti oma töötegemise kiirust ning kvaliteeti ja võimalusi tööoperatsioone optimeerida, nt

*A3:/.../esimesel päeval tegin ükskõik. Panin kõike hästi aeglaselt ja täpselt. Korralikult, töölauda hoidsin puhtana/.../õppisin neid võtteid, kuidas kiiremini teha..täna tegin üheksasada, aga tahan teha tuhat.*

Hinnang oma kompetentsusele ilmnis mitmel juhul refleksiooni käigus. Enamike müügikorralduse õpperühma intervjuudest jäi kõlama indiviidi kompetentsuse tajuma oma tööülesande või tööprotsessi sooritusel. Ühelt poolt peegeldus siin kindlustunne, sest inimene tunnetas end organisatsioonis väärtustatuna ning ei kartnud nt võimalikku karistust. Teisalt ilmnis kompetentsuse tunnetamises motivatsioonipuudus – töösoorituse lihtsus ei võimaldanud enam õppimist. Aianduse õpperühm erines müügikorralduse õpperühmast selgelt selle poolest, et ülesande sooritusel tunnetati enda ebakompetentsust: puudus enesekindlus, julgus ning tunnistati teadmiste ja oskuste puudujääki ülesande veatuks sooritamiseks, nt

*A2:/.../mina ei tea täpselt, kuidas selle lestaga on ja kuidas see istandust mõjutab. See on esimene kord kui ma niisugust tööd tegin.*

*A4:/.../ja nendest juppidest saavadki põõsad. No ma ei teadnud seda. Siis rääkis silmastamisest...ma ei saanud aru, mis lehed ja mis kust võetakse/.../ et nendest oskustest oli puudus, et enesekindlusest oli puudus.*

Kokkuvõtvalt võib refleksioon ilmnemist iseloomustada sõnaga juhuslik. Valdavalt oli tegemist situatsioonide mõtestamisega või oma tegevusele hinnangu andmisega, kuid harva esines süsteemset tegevuse analüüsi, mis toetaks oma soorituse parendamist. Refleksiooni ilmnemine oli mõnevõrra seotud tööülesande soorituse motivatsiooniga – sisemiselt motiveeritud õppijate puhul ilmnis ka oma tegevuse süsteemse analüüs, mille kaudu teadlikult püüti parendada oma sooritust. Kaks rühma eristusid selgelt oma ülesande soorituse kompetentsustajus. Ühe põhjusena võib esile tuua asjaolu, et müügikorralduse õpperühma tööülesanded kattusid suurel määral õppeülesannetega, aianduse õpperühma õppijaid omandasid enese jaoks valdavalt uusi teadmisi ja oskusi. Vilumuse tunnetamine tööülesannete sooritusel tõi antud valimi puhul aga pigem kaasa motivatsioonikao õppimise aspektist.

## 5 Arutelu

Töökohapõhises õppevormis on õppimise formaalseks raamiks läbitav õppekava ning seatud õpiväljundite saavutamine. Meetodiks on individuaalse õppeprotsessi toetamine nii kooli- kui ettevõttepoolse juhendaja poolt ning eelduseks motiveeritud ja aktiivne õppija. Käesoleva uurimistöö kontekstis oli tähelepanu keskmes indiviidi ning organisatsiooniga seonduvad tegurid, mis mõjutavad töösoorituse kaudu õppimist. Autori uurimistöö tulemustes kerkib esile neli kriitilist tegurit: 1) õppimisele tähenduse loomine ja eesmärgiseade, 2) koolis õpitu ülekande toetamine töö kontekstis, 3) õppimist toetava individuaalse tagasiside ja kontrolli element ning 4) õpiülesande õppimist võimaldavad tunnused ehk õpipotentsiaal töökohal. Kolm esimest komponenti on seotud juhendamissuhtega. Neljas tugevamalt tööprotsessi ning organisatsiooniga.

Uurimusest ilmnes, et töökohapõhisesse õppesse astumise motivatsioon on seotud õppija isiklike eesmärkide seadmisega töösoorituse kaudu õppimisele. Sisemisest motivatsioonist kantud õppimist võis täheldada üksikutel juhtudel, kus eesmärgiks oli seatud professionaalne kasv. Sel juhul aitas isiklike eesmärkide poole liikumine ka organisatsiooni eesmärkide saavutamisele kaasa, mis on Schürmanni (2016) järgi oluline õppimist soodustav tegur. Üldjuhul jäi indiviidi motivatsioon töökohal õppimiseks pigem väliselt mõjutatuks.

Cahill (2016) väidab, et praktikale eelnevalt tuleks õppija eesmärgid võimalikult täpselt läbi arutada ning isiklike karjäärieesmärkidega siduda. Nii Russ-Eft (2002) kui Virtanen ja Tynjälä (2014) leiavad, et eesmärkide ülevaatamine juhendaja toel peaks olema läbiv tegevus ka praktika ajal. Uurimusest ilmnes, et õpperühmas, kus valdkonnas töötamise kogemus puudus, keskendusid õppijad küll isiklikele eesmärkidele, kuid seotust praktikaettevõttes sooritatava tööülesande ning praktikaettevõtte eesmärkidega ei nähtud. See mõjutas aga tööülesande sooritust – nii motivatsiooni kui enese õppimise reguleerimist.

Õppimiseks on vajalik, et oma tööülesannet tajutaks organisatsiooni tervikprotsessis vajalikuna ning oma sooritust seetõttu olulise ja väärtuslikuna (Yahya, 2015). Seetõttu on vajalik, et praktikale minnes (või praktiliselt olles) toetataks tervikpildi loomist organisatsiooni tööst, eesmärkidest, põhiprotsessist, tulemustest ning iseäranis sellest, kuidas praktikandi tööülesande sooritus mõjutab tervikprotsessi (Eraut, 2006b). Samuti võimaldab see siduda oma töösoorituse tulemuse organisatsioon tulemusega, mis motiveerib ja annab tähenduse tööülesande parendamisele (Peach & Ruinard, 2014). Uurimusest ilmnes, et seost

organisatsiooni tervikprotsessiga õppijad iseseisvalt ei loo. Seega vajab terviku kujunemine toetatud juhendamist.

Eelneva kokkuvõttena saab sõnastada kaks ettepanekut nii kooli- kui ettevõttepoolsetele töökohapõhise õppe juhendajatele: enam tähelepanu vajab õppija individuaalsete eesmärkide määratlemine ning läbi mõtlemine, kuidas toetada seose loomist õppijate isiklike eesmärkide ja praktikaettevõtte eesmärkide vahel. Samuti on õppimiseks oluline ettevõtte tervikprotsessist ettekujutuse loomine ning tagamine, et õppija mõistab oma tööülesande tähendust terviku kontekstis.

Teine kriitiline tegur on töösituatsioonis õpitu sidumine laiemasse konteksti ehk õpitu ülekanne. Kuigi Eraut (2004) väidab, et koolis õpitu ülekanne tööülesande täitmisel ongi keeruline ning tuleneb kontekstide erinevusest, on nii Clarke (2005), Virtanen ja Tynjälä (2014) kui Kersch (2015) rõhutanud, et õpitu ülekanne töökohapõhises õppes on võtmetähtsusega. Kui õppijad tajusid, et õpitavat on võimalik rakendada erinevates kontekstides, paranes märgatavalt ka nende õpimotivatsioon, väitsid Jeon ja Kim (2012). Töökohapõhine õppevorm on loodud eeldusel, et õpitu ülekanne on töö kontekstis enam toetatud ning sellevõrra ka tööturule sisenemine lihtsam kui koolipõhisest õppevormist tööellu siirdumine.

Käesoleva uurimuse tulemustest ei ilmnenu, et õpitu ülekannet oleks toetatud. Küll aga esines aianduse õpperühma näiteid, kus õppijad löid ise seoseid koolis ja tööl õpitu vahel, mis väljendusid küsimustena. Seda võib lugeda enesereguleeritava õppimise ilmnemiseks, kuid et tegemist oli toetamata protsessiga, jäid vastused õhku ning õppimine poolikuks. Miks koolis õpitu sidumist ettevõttes ei toimunud? Võimalikke selgitusi on mitmeid. Üheks võimalikuks põhjuseks on asjaolu, et õpitu ülekande olulisus pole kooli poolt tähtsustatud. Koolil aga lasub kohustus ette valmistada ettevõttepoolseid juhendajaid. Nii ei pruugi ettevõttepoolne juhendaja õppija teadmiste ülekande toimumist näha oma juhendamisesandena. Õpitu ülekande toetamine on ilmselt ka ajamahukas töö: tuleb end kurssi viia koolis õpetatuga (läbitud õppekava, koolis omandatud kompetentsid, õppija individuaalne eesmärk) ning püüda saadud teavet siduda (niigi pingelisse) töösituatsiooni.

Ettepanekuna võiks kaaluda võimalust, et õppija ülekande toetamise olulisust selgitatakse enne töökohapõhise õppe algust töökohapõhisele juhendajale ning lepatakse kokku, millised on olulised momendid õppe sisu sidumisel ning kes võtab millises praktika etapis ülekande

toetamise eest vastutuse. Õpitu ülekande toetamine on refleksiooniprotsessi toetamisese oluline osa, mille võiks tuua esile järgmise kriitilise momendina.

Uurimusest ilmnes, et sõltumata asjaolust, kas aega refleksiooniks oli või mitte, eesmärgipäraselt toetatud refleksiooni esines antud valimi intervjuudes vaid ühel korral. Konstruktiivne tagasiside ning toetatud refleksioon on aga kaks peamist tegurit, mis võimaldavad õppimise toimumist (Cahill, 2016; Peach & Ruinard, 2014).

Ruohotie (2014) hinnangul mõjutavad tagasiside kvaliteeti kolm komponenti: vahetu järgnemine sooritusele, tagasiside informatiivsus ning enesejälgimise täpsus. Uurimistulemuste põhjal võib väita, et vahetut individualiseeritud tagasisidet esines antud valimi puhul harva. Müügikorralduse õpperühma puhul ilmnes läbivalt standardiseeritud tagasiside, mis põhines biheivioristlikel tasu-karistuse printsiipidel, mida võib pigem lugeda kontrolliks kui tagasisideks. Häusseri jt (2014) järgi soodustab õppimist olukord, kus kontrolli element on kõrge, kuid ka töö iseloom piisvalt nõudlik. Vähem soodustas õppimist olukord, kus tegemist lihtsa töö ning kõrge kontrolli elemendiga, mis on iseloomulik antud uurimuses müügikorralduse õpperühmale. Võttes aluseks Ruohotie (2014) liigenduse, oli tagasiside reaktiivse iseloomuga - püüti vähendada standardi ja oma soorituse vahelist lõhet. Õppimisele aitab kaasa aga proaktiivne tagasiside, mille tulemusena seatakse kõrgemaid eesmärke ning võetakse vastutus hea tulemuse saavutamise eest (Ruohotie, 2014).

Tagasiside saamine müügikorralduse õpperühma puhul oli seotud veel kolme olulise elemendiga: juhendaja rollis oli vahetu ülemus ning siin võib eeldada, et põhjused tagasiside küsimata jätmisel võisid tuleneda tööalasest suhtest ning juhendaja formaalsest võimupositsioonist. Teiseks ilmnes, et ettevõtte jaoks polnud lepinguliselt seotud töökohapõhine õppija ettevõttes kui *õppija*, vaid kui *töötaja*, kelle töösooritus ei vaja toetamist ning kelle jaoks eesmärgistatult õppimiseks võimalusi ei loodud. Erinevate autorite puhul tuuakse aga juhendamissuhte olulisus töökohal õppimisel välja kui vältimatult vajalik (Billett, 1994; Engestrom, 2001b; Russ-Eft, 2002). Juhendamissuhte puudumine esines müügikorralduse õpperühma puhul läbivalt. Õppimine sõltus enesereguleeritava õppimise määrast ning individuaalse mõjuvälja tunnetamisest antud ametikohal. Kolmas läbiv joon juba töötavate õppijate puhul seisnes kaastöötajatelt õppimises ning nendega koostöös õppimises, mis erinevate autorite hinnangul hõlbustab märkimisväärselt töökohal õppimist (Collin, Paloniemi, Virtanen, & Eteläpelto, 2008; Jeon & Kim, 2012). Siin peitub üks korralduslik võimalus määrata töötavate õppijate puhul praktika juhendajaks pigem kaastöötaja kui otsene

ülemus. Koolile jääb ülesanne kaastöötajaid koos õppimiseks ning teineteiselt õppimise toetamises kohaselt ette valmistada. Eelneva kokkuvõtteks on oluline, et kool keskenduks juba töötavate õppijate puhul ettevõtetes võimaldatava õpikogemuse välja selgitamisele enne õppe algust ning määratleks täpsemini iga õppija õpitoe vajaduse.

Aianduse õpperühma puhul esines juhendaja poolt tööülesande soorituse selgitamist, ette näitamist, kuid puudulikuks jäi tagasiside õppija sooritusele. Ruohotie (2014) lähenemist aianduse õpperühma tulemuste konteksti paigutades ilmneb, et enesejälgimine oli ebatäpne, kuid tagasisidet oma sooritusele üldjuhul ei küsitud. Tunnistati, et küsimise võimalus oli läbivalt olemas. Millest võib see olla tingitud? Eraut (2006b) nimetab mõningaid pärssivaid elemente, nagu ebakindlus töökeskkonnas või ebakindlus oma kompetentsuses. Sandal jt (2014) arvasid, et tagasiside väärtuse alahindamine võib tuleneda sellest, et õppijad ei ole teadlikud kutsealase teadmise olemusest ning välja kujunemata on ka kutsealane identiteet. Kuigi aianduse õpperühma puhul peab paika ka viimane väide, ilmnes uurimusest, et heaks tagasisideks loeti olukorda, kus tagasisidet ei saadud. Ehk negatiivse reaktsiooni puudumisest järeldati, et sooritus oli positiivne. Samaaegselt ilmnis uurimustulemustest, et ebakindlus oma soorituse suhtes siiski püsis.

Seesuguses tulemuses peegeldub võimalus toetada õppijate enesereguleeritavate õpioskuste rakendamist nii töökohapõhise õppe praktikale eelnevalt kui selle ajal. On tõsi, et tagasiside andmine ei pruugi juhendajatele olla lihtne (Peach & Ruinard, 2014), selle hõlbustamiseks võiks ettevõttepoolsete juhendajate koolitusel ja nõustamisel keskenduda tagasiside andmise meetoditele ning selgitada tagasiside ning toetatud refleksiooni olulisust õppimise toimumiseks.

Tööülesande õppimispotentsiaal seisneb ülesande probleemses, uudsuses, variatiivsuses ning piisavas keerukuses õppija jaoks (Häusser et al., 2014; Jorgensen & Warring, 2000; Yahya, 2015). Uurimusest selgus, et ülesandeid tajuti õppijate poolt lihtsatena. See eeldanuks õppeprotsessi võimaldamise paremat läbi mõtestamist ka ettevõtte poolt, mis Tynjälä (2008) järgi toetab märkimisväärselt õpiväljundite saavutamist ettevõttes. Enamik müügikorralduse õppijaid ei tajunud, et tööülesanded võimaldanuks neil areneda – tunti end juba kompetentsena antud valdkonnas ning nenditi, et õpiülesannete täitmiseks tuleks praktika sooritada mõnes teises ettevõttes. Siin tuleb korraks tagasi pöörduda eelpool esile toodud korraldusliku ettepaneku juurde, kus töökohapõhisesse õppesse astumisel on vajalik nii määratleda ettevõtte õpipotentsiaal kui siduda õppija individuaalsed eesmärgid töökoha eesmärkidega praktika planeerimisetapis. Samavõrd oluline on praktika vältel veenduda, et

kokkulepitud õpikeskkonda ettevõttes ka võimaldatakse. Tööprotsess, millega töötaja ettevõttes on hõivatud, ei pruugigi võimaldada tööülesannete keerukusastme tõstmist konkreetsel tööloigul. Samas võib mõnel juhul õppeesmärkide saavutamist toetada roteerumine teistel organisatsiooni ametikohtadel. Siin on vajalik kooli tugi ning koostöö ettevõttega õppimist võimaldavate lahenduste välja pakkumisel igal üksikjuhtumil. Mõnevõrra toetab antud uurimistulemus ka Puolokainen jt (2016) järeldust, milles soovitatakse juba töötavate töökohapõhiste õppurite jaoks rakendada erinevat töökohapõhise õppe mudelit, mis sarnaneks pigem täienduskoolitusega, sõltuks enam ettevõtte vajadustest ning vähem formaalõppe õppekava raamist.

Uurimistulemustest ei ilmnenud ka iseseisvust ja vastutuse võtmist toetavat elementi. Samas on iseseisvuse ja vastutuse võtmine eelduseks meisterlikkuse kujunemisele (Ruohotie, 2014; Tynjälä, 2008). Mõtlemapanev on tulemus, et orienteeritust paremusele ning meisterlikkusele esines antud valimi põhjal üksikutel kordadel. Ühest küljest võib seda müügikorralduse õpperühma puhul selgitada kõrge kompetentsustajuga, sest tööloigus oldi juba vilunud. Teisest küljest ei ilmnenud seesugust hoiakut enamasti ka aianduse õpperühma puhul, kuigi kompetentsustaju oli selles rühmas märkimisväärselt madalam. Väljakutseks kooli jaoks jääb sisemise meisterlikkusele suunatud õpiorientatsiooni kujunemise toetamine. Üheks võimaluseks on kirjeldada enesereguleeritavad õpioskused õpiväljundina ka õppekavas, et need juhendajate poolt enam tähelepanu pälviksid.

Kokkuvõtteks võib välja tuua, et töökohapõhine õppevorm ei kanna oma ülesannet, kui õppija jääb juhendamiseta, tööülesanded ei võimalda õppimist ning töökeskkond õpikeskkonnana rolli enesel ei näe. Antud uurimistulemuste põhjal võib oletada, et enesereguleeritavad õpioskused võiks olla see võti, mille abil muuta õppimine töökeskkonnas enesele tähenduslikuks. Seda ka tingimustes, kus töökeskkond õppimist ei soosi. Vastutus elukestavaks õppijaks kujunemisel jääb kaheldamatult indiviidile, kuid antud uurimuse põhjal tekib küsimus, kuidas tagada, et kutseõppe töökohapõhine õppevorm sellele paremini kaasa saaks aidata.

*Piirangud.* Peamise piiranguna võib käesoleva uuringu puhul välja tuua asjaolu, et tegemist on kvalitatiivse uurimisviisiga, mis ei võimalda andmete üldistamist. Samas kannab töö oma eesmärgi andes võimaluse uurida nähtusi, mida kvantitatiivse uurimusega keeruline leida. Piisava ressursi tingimustes võiks antud fenomeni uurida triangulatsiooni kaudu, mis hõlmaks ka dokumendiuuringut ning intervjuud kooli- ja ettevõtetepoolsete juhendajatega.

*Rakendatavus.* Uuringu teoreetilise raamistiku ning tulemuste põhjal saab püstitada hüpoteesid ning töötada välja uurimisinstrumendi, mis võimaldaks tööülesande kaudu õppimist kvantitatiivselt uurida koguvalimil. Ka võib uurimisnurka seada antud valimis vähem esindatud sihtrühma lõikes ehk tagada meessoo esindatus ning vaadelda uurimistulemusi tootmis- ja tööstuserialade näitel. Samuti tasub uurida, kas või kuidas paikkond ja ettevõtte suurus mõjutavad töökohal õppimist.

Nii uuringu teoreetilist raamistikku kui peamisi järeldusi on võimalik kasutada 2017/2018 läbiviidavatel praktikajuhendajate ning töökohapõhise õppe koordinaatorite koostööseminaridel ning koolitustel. Uurimistulemusi võib käsitleda kui sisendit koolitustsüklitesse, sest tegemist on nii õppijate, ettevõtete kui koolipoolsete praktikajuhendajate ettevalmistusse panustava teadmisega.

Üldistamisjõuga uuringute pinnalt on võimalik kirjeldada täpsemalt ka töökohapõhise õppe kvaliteediraamistik seadusandlikul tasandil.



## 6 Kokkuvõte

Kutseõppe töökohapõhises õppevormis õppijate jaoks on õppimine töökohal põhiprotsess. Töökohal õppimise toimumine sõltub nii indiviidiga seonduvatest teguritest kui ka ettevõtte töökeskkonna õppimist võimaldavatest teguritest. Uurimuses kirjeldati millised on indiviidi ning töökeskkonnaga seonduvad õppimist võimaldavad tegurid ning kuidas mõjutavad need õppijate ülesande sooritust töökeskkonnas.

Koostati teoreetiline raamistik õppimist võimaldavatest teguritest töökohapõhises õppes, mis hõlmas järgmist nelja komponenti: 1) õppija motivatsioon ning enesereguleeritav õppimine, 2) tööülesande uudsus ning iseseisvusaste ülesande sooritusel, 3) konstruktiivne tagasiside ja juhendamine ning 4) koolis õpitu ülekanne töö konteksti.

Kvalitatiivse uurimuse valim hõlmas kümmet müügikorralduse ja aianduse õpperühma õppijat. Stimuleeritud meenutuse meetodil intervjuueriti õppijaid nende töökeskkonnas tööülesannete täitmisel.

Uurimistulemusest ilmnas, et tähenduslik õppimine toimus pigem juhul, kui indiviidi isiklik õpieesmärk kattus organisatsiooni eesmärkidega. Enamjaolt oli õppijate õpimotivatsioon väliselt mõjutatud. Juba töötavate töökohapõhiste õppijate puhul ilmnas, et ettevõtte ei loonud eesmärgipäraselt töökeskkonnast õpikeskkonda ning õppijad ei tajunud tööülesandes õpipotentsiaali. Müügikorralduse õpperühmale oli iseloomulik vähene konstruktiivne tagasiside, kõrge välise kontrolli element töösooritusel ning asjaolu, et refleksiooni ning koolis õpitu ülekannet töö konteksti eesmärgipäraselt ei toetatud. Samas ilmnas õppimine kaastöötajatelt ning koostöös kaastöötajatega.

Aianduse õpperühma puhul ilmnas juhendamissuhe erinevate õpiülesannete võimaldamise ning soorituse juhendamise kaudu. Samas jäi puudulikuks konstruktiivse tagasiside saamine oma sooritusele ning refleksiooni ja koolis õpitu ülekande toetamine töö kontekstis.

Läbivalt ilmnas, et töökohapõhine õppija ei tunneta enamasti oma rolli ettevõtte eesmärkidele kaasa aitajana ega näe oma tööülesande mõju ettevõtte tervikprotsessis, mis pärsib nii iseseisvuse kasvu kui vastutuse võtmist oma tööülesande soorituse parendamise eest.

Märksõnad: töökohapõhine õpe, tööülesande kaudu õppimine, õppimist võimaldavad tegurid, enesereguleeritav õppimine töökohal

## Summary

### *Learning affordances at workplaces in case of vocational apprenticeship training.*

Learning at workplaces is the main task for students who have enrolled vocational education in work-based learning mode. However, learning at workplaces is dependent on individual as well as learning conditions created by workplaces. The main aim of this research was to describe individual and workplace-driven learning affordances and the way these are connected with task performance in case of vocational students during their work-based learning practice.

According to the theoretical framework four main components appeared to play major role in mediating learning at workplaces for work-based students. The main categories included: 1) student motivation and self-regulated learning, 2) task complexity and increasing autonomy and responsibility while performing tasks, 3) guidance and constructive feedback and 4) transfer of knowledge from school to work context.

Ten work-based vocational education students from sales and horticulture study groups were included in this qualitative study. Stimulated recall interviews were conducted with each participant at students' workplaces.

According to the results learning occurred if personal and organisational aims were intertwined, which rarely appeared. In case of students who had already been hired before starting their work-based training, the companies often didn't provide special learning opportunities and students considered their tasks as simple and not challenging enough. In case of students of sales management the lack of constructive feedback and supported knowledge transfer was apparent as well as high level of external control. However, learning from co-workers and learning with co-workers illustrated this study group.

In case of horticulture study group the guidance included provision of variety of learning tasks and showing out work procedure. However, feedback remained poor as well as support for reflection and knowledge transfer.

According to the results majority of students doesn't have an overview of the main processes of the company neither could they draw connections with their own working task/process and the main outcome of the company which hinders their task performance but namely motivation to better their performance.

Keywords: work-based learning, on-the-job learning, learning through work task, learning affordances, self-regulated learning at workplaces

## Tänuõnad

See töö on sündinud kahe vanaema, Tiia Tikerpuu ja Hilda Lepperki toel, kes andsid mulle võimaluse oma kõige olulisemast rollist magistritöö kirjutamise ajaks taanduda. Nende abi väärtus on hindamatu.

Suur tänu Äli Leijenile, kes mind mõttesoost välja aitas, toetas ja tagasisidestas moel, et tundsin end kirjutades turvaliselt.

Tänan Kristi Kõivu, kellela minu õpinguid poleks olnud ning ka mitte seda magistritööd. Tänan teda selle suure pühendumise eest kõigi meie, kasvatusteaduste magistrantide, toetamise nii õpingute vältel. Siiras tänu Maie Keegile, kelle nõu oli alati abiks tegevuste kavandamisel ja lahenduste leidmisel ning kelle tööprotsessi objektina oli hea ja hoitud olla. Tänan ka Piret Luike, Mari Karmi ja Merle Taimalut, kes on andnud panuse minu uurimiskompetentsi kujunemisse, kuid mis veelgi tähtsam – loonud suurepärase õppimiskeskonna läbi kahe aasta.

Tänan oma kursusekaaslaseid kasvatusteaduste õppekavalt, kellelt on olnud ainult õppida ning sõpru Heddyt, Merjet ja Tiinat, kes ei lasknud unustada, et ka magistritöö tegemise ajal eksisteerib maailm väljaspool arvutiekraani. Tänan oma töökaaslasi Meelit, Karinit, Ritat, Helenit, Teetu ja Meelist, kes mind teineteise alla magistritöö kirjutamise ajal asendasid.

Tänan oma lähedasi, inspiratsiooniallikaid - Triini, kes oskab pühenduda olulisele ning seda järgimisväärsse pingutuse ja põhjalikkusega – suur tänu toe eest minu finišisirgel! Liisi, kes ei jäta kunagi oma eesmärgi saavutamata ja Rivot, kes oskab igas olukorras näha uudseid nurki. Tänan Enet ja Maret, kes oma telefonikõnedega andsid aimu, kui väga nad ootavad minu lõpusirgele jõudmist luues sedasi positiivset distressi.

Siiras tänu Veikkole, kes oli sunnitud minu pidevaid arutelusid õppimisest ja töötamisest kuulama ja kaasa mõtlema päeval ja öösel ning kellest kujunes mulle parim konstruktiivne kriitik. Ja kes kannatas välja koristamata toad. Lõpuks tahan kannatlikkuse eest tänada oma kolme kallist tütart Laurat, Liiset ja Lillet, kes ei väsinud igal õhtul küsimast, kas nüüd on töö esitatud. Või kas ehk homme on see päev. Ja kõige enam tänan oma isa, Toivo Tikerpuud, kes seda küsimust minult kunagi ei küsinud, sest ta teadis, et mul on ebamugav vastata. Iseäranis eeskujul eest, et ka aastaid edasilükatud asjad on võimalik siiski ära lõpetada.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Mai 2017

## Kasutatud kirjandus

- Antson, A. (2013). Töökohapõhise õppe tegevusmudel. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. In *Organizational Behavior and Human Decision Process* (pp. 248–287).
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Beairsto, B., & Ruohotie, P. (2003). Empowering professionals as lifelong learners. In B. Bearisto, M. Klein, & P. Ruohotie (Eds.), *Professional learning and leadership* (pp. 1–20). Tampere: University of Tampere.
- Billett, S. (1994). Situated learning - a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 112–130.
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–481. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2008). Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 232–240. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.07.006>
- Billett, S. (2014). Performance at work : identifying smart work practice.
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 533–544. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00020-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00020-8)
- Cahill, C. (2016). *Making Work-Based Learning Work*.
- Chan, S. (2013). *Learning Through Apprenticeship: Belonging to a Workplace, Becoming and Being*.
- Clarke, N. (2005). Workplace learning environment and its relationship with learning outcomes

- in healthcare organisations. *Human Resource Development International*, 8(2), 185–205. <https://doi.org/10.1080/13678860500100228>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A., & Eteläpelto, A. (2008). Constraints and Challenges on Learning and Construction of Identities at Work. *Vocations and Learning*, 1(2008), 191–210. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9011-4>
- Cortini, M. (2016). Workplace identity as a mediator in the relationship between learning climate and job satisfaction during apprenticeship. *Journal of Workplace Learning*, 28(2), 54–65. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2015-0093>
- Duckworth, K., Akerman, R., Macgregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. London.
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1006>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Engestrom, Y. (2001a). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engestrom, Y. (2001b). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., & Glăveanu, V. (2012). On third generation activity theory: Interview with Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 515–518. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.555>
- Eraut, M. (2001). The role and use of vocational qualifications. *National Institute Economic Review*, 178(October 2001), 88–98. <https://doi.org/10.1177/002795010117800113>

- Eraut, M. (2004). Transfer of Knowledge between Education and Workplace Settings. In *Transfer of Knowledge between Education and Workplace Settings* (pp. 201–221). Retrieved from <http://sro.sussex.ac.uk/28506/>
- Eraut, M. (2006a). Feedback. In *Learning and Social Care* (Vol. 5, pp. 111–118). <https://doi.org/doi:10.1111/j.1473-6861.2006.00129.x>
- Eraut, M. (2006b). Learning contexts. *Learning in Health & Social Care*, 5(1), 1–8. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00115.x>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403–422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Evans, K., Kersh, N., & Kontiainen, S. (2004). Recognition of tacit skills and knowledge in work re-entry: modelling of learning processes and outcomes. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 54–72. <https://doi.org/10.4324/9780203018385>
- Fox-Turnbull, W. (2009). Stimulated Recall Using Autophotography - A Method for Investigating Technology Education. In *Pupils' Attitudes Toward Technology Conference (PATT-22)* (pp. 204–217).
- Fuller, A., & Unwin, L. (1998). Reconceptualising apprenticeship: exploring the relationship between work and learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(June), 37–41. <https://doi.org/10.1080/13636829800200043>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407–426. <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Fuller, A., Unwin, L., Felstead, A., Jewson, N., Unwinb, L., Felsteadc, A., & Jewsonc, N. (2007). Creating and using knowledge: an analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Research Journal*, 33, 743–759. <https://doi.org/10.2307/30032783>
- Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). *Self-Regulated Learning. Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*.
- Govaerts, N., & Baert, H. (2011). Learning patterns in organizations: towards a typology of

- workplace-learning configurations. *Human Resource Development International*, 14(5), 545–559. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.620783>
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Harteis, C., & Billett, S. (2008). The workplace as learning environment: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 209–212. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.07.002>
- Henderson, L., Henderson, M., Grant, S., & Huang, H. (2010). What are users thinking in a virtual world lesson? Using stimulated recall interviews to report student cognition, and its triggers. *Journal of Virtual Worlds Research*, 3(1), 3–23.
- Henry, S. G., & Fetters, M. D. (2012). Henry\_Fetters\_Video\_elicitation\_interviews. *Annals of Family Medicine*, 10(2), 118–125.
- Häusser, J. A., Schulz-Hardt, S., & Mojzisch, A. (2014). The active learning hypothesis of the job-demand-control model: an experimental examination. *Ergonomics*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00140139.2013.854929>
- Jeon, K. S., & Kim, K. (2012). How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace ? *Human Resource Development International*, 15:2(November 2012), 209–226. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.647463>
- Jorgensen, C. H., & Warring, N. (2000). *Workplace learning and learning environments*.
- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2015). Understanding Regulated Learning in Situative and Contextual Frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400>
- Kaatrakoski, H., Littlejohn, A., & Hood, N. (2016). Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice. *Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>
- Kersh, N. (2015). Rethinking the learning space at work and beyond: The achievement of agency across the boundaries of work-related spaces and environments. *International Review of Education*, 61(6), 835–851. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9529-2>



- Loogma, K. (2004). *The meaning of learning at work in adaptation to work changes. Educational Sciences*. Tallinn Pedagogical University.
- Lyle, J. (2010). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research, 29(6), 861–878. <https://doi.org/10.1080/0141192032000137349>
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W., & Volpe, M. (2006). Reviewing Theory and Research on Informal and Incidental Learning. In *Online Submission* (pp. 794–800). Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED492754>
- Martini, M., & Cavenago, D. (2017). The role of perceived workplace development opportunities in enhancing individual employability. *International Journal of Training and Development*, 21(1), 18–34. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12091>
- Mayring. (2000). Qualitative Content Analysis Philipp Mayring 3 . Basic Ideas of Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2), 10.
- Peach, D., & Ruinard, E. (2014). Feedback on student performance in the workplace : The role of workplace supervisors. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(3), 241–252.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Puolokainen, T., Kaunismaa, I., Sammul, M., Nutt, N., Themás, A., Aksen, M., & Themás, E. (2016). *Töökohapõhise õppe korraldusmudelite rakendamine kutsehariduses*.
- Ruohotie, P. (2005). Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. In E. Poikela (Ed.), *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus* (pp. 200–218). Tampere: Tampere University Press.
- Ruohotie, P. (2014). Self-Regulatory abilities for Professional Learning. In *Professional Learning and Leadership* (pp. 251–281).
- Russ-Eft, D. F. (2002). A Typology of Training Design and Work Environment Factors Affecting Workplace Learning and Transfer. *Human Resource Development Review*, 1(1), 45–65. <https://doi.org/10.1177/1534484302011003>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-directed and Self-regulated Learning and

- Measuring them in the E-learning Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1155>
- Sandal, A. K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational Students Experiences with Assessment in Workplace Learning. *Vocations and Learning*, 7(2), 241–261. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9114-z>
- Schürmann, E. (2016). What are drivers for informal learning? *European Journal of Training and Development*, 40(3), 130–154. <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2015-0044>
- Siadaty, M., Gaševi, D., Jovanovi, J., Pata, K., Miliki, N., Jeremi, Z., ... Hatala, M. (2012). Self-regulated Workplace Learning : A Pedagogical Framework and Semantic Web-based Environment. *Educational Technology & Society*, 15(4), 75–88.
- Stough, L. M. (2001). Document resume. In *Using Stimulated Recall in Classroom Observation and Professional Development* (pp. 2–11).
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace, 3, 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2014). Pedagogical Perspectives on the Relationships between Higher Education and Working Life Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life PAIVI Introduction : Changing relationships between higher education , society , 46(2), 147–166.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2014). Adult education & human resource development: Overlapping and disparate fields. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 26, 42–54. <https://doi.org/10.1002/nha3.20052>
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2010). Communities of Practice and social learning systems: the career of a concept. In *Harvard Business Review* (Vol. January-Fe, pp. 139–145). <https://doi.org/10.1177/0170840603024003909>
- Vesterinen, O., Toom, A., & Patrikainen, S. (2010). The stimulated recall method and ICTs in research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in*

*Education*, 33(March 2015), 183–197. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2010.484605>

Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences, 27(1), 43–70.

Withey, M. ., Daft, R. L., & Cooper, W. H. (1983). Measures of Perrow's work unit technology: An empirical assessment and a new scale. *Academy of Management Journal*, 26(1), 45–63. <https://doi.org/10.2307/256134>

Wolters, C. A. (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies, (May).

Yahya, J. J. K. K. (2015). Job Characteristics, Work Involvement, and Job Performance of Public Servants. *European Journal of Training and Development*, 40(7), 1–35. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2015-0051>

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Mari Tikerpuu (sünd. 23.04.1978),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Õppimist võimaldavad tegurid töö kontekstis rõhuasetusega tööülesandel kui õppimise võimaldajal kutseõppe töökohapõhises õppevormis, mille juhendaja on Äli Leijen,
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19. mail 2017

## Lisa 1 Koodiraamat

Koodiraamatu peakategooriate ja alakategooriate jaotus koos määratlusega:

Peakategooria	Alamkategooria	Määratlus
Ülesande uudsuse/probleemsuse ning iseseisvusega seonduvad tegurid	Ülesande variatiivsus	Variatiivsus kui tööülesannete vahelduvus. Võimalus ülesannet täites sooritada erinevaid operatsioone.
	Ülesande probleemsus/innovaatilisus	Ülesande lahendamine eeldab uudse või probleemse olukorra lahendamist või uudse lahenduse välja mõtlemist.
	Ülesande keerukus	Ülesanne on piisavalt keerukas ja väljakutse sooritajale.
	Iseseisvalt otsustamise võimaldatus	Ülesande täitmisel saab piisavalt võtta vastu otsuseid ja kanda vastutust ülesande täitmise eest.
Juhendamise ja tagasiside ja kontrolliga seonduvad elemendid	Juhendamine	Õpilasele on teada, et võib ülesande sooritamise käigus abi küsida.
	Tagasiside on konstruktiivne	Juhendajalt saadud tagasiside võimaldab õppida ja sooritust parandada.
	Teistelt õppimine	Kaastöötajatelt ja koos kaastöötajatega õppimine ülesande käigus on võimalik.
	Kontrolli ja tagasiside regulaarsus	Kontroll ülesande täitmise eest on piisav, regulaarne ning selle pinnalt antakse tagasisidet.
	Jõukohane tööpinge	Tööpinge (aeg, töötempo) on jõukohane võimaldamaks refleksiooni.
	Tööõhkkond on positiivne	Tööõhkkond soosib teineteiselt õppimist ning inimsuhted on head.
Õpitu ülekandega seonduv	Ülesande tähenduslikkus	Töö on organisatsiooni kontekstis oluline ja tähtis.
	Ülekande toetamine	Juhendaja toetab koolis õpitu ülekannet töö kontekstis.
	Õpitu rakendamine teises kontekstis	Arusaam, et õpitut on võimalik rakendada teises kontekstis.
Indiviidi enesereguleeritava õppimisega seonduvad tegurid	Eesmärgi seadmine ja planeerimine	Eesmärgid org. Ja enda eesmärkide sidumine (motivatsioon)
		Tajutakse, et enda eesmarke saab realiseerida ka org. eesmärkide kaudu.
	Monitooring	Ülesande eesmärk ja strateegia
		Seatakse ülesannet sooritades endale eesmärk ning valitakse strateegia eesmärgi saavutamiseks.
		Vastutus-kontroll
		Kontrollitakse oma töösooritust, võetakse vastutus ülesande täitmisel.
		Monitooring-eesmärkide valguses
		Hinnatakse oma sooritust tulemuse kontekstis ning muudetakse vajadusel strateegiat.
Refleksioon	Refleksioon-pidev arendus	Orientatsioon parendusele, pidev arendus/parendus.
	Oma kompetentsuse taju	Kirjeldab olukorda, kus tunneb ennast professionaalses mõttes enesekindlalt.
	Indiviidi töö on tähtis org. protsessis tervikuna	Oma tööloiku tajutakse väärtusliku osana tervikprotsessist.

## Lisa 2 Intervjuu kava

### I Taustaandmed

Sugu:

Vanus:

Rahvus:

Kool ja eriala nimetus:

Praktikaettevõtte:

Tööga hõivatud/töötu:

Kui töökogemus erialaga seonduvas valdkonnas, siis kui pikk:

### II Sissejuhatav intervjuu

Miks asusite õppima töökohapõhisesse õppesse?

Kuidas tegite erialavaliku?

Kuidas toimus töökohapõhise õppe praktikaettevõtte valik?

Kuidas on koolis õpitu seotud töökohal täidetavate ülesannetega?

Kuidas hindate koolis õpitu kasulikkust?

### III Enesereguleeritava õppimisega seonduvad etapid (taustaks intervjuerijale)

#### *Enesereguleeritava õppimisega seonduvad toetavad küsimused*

*Intervjuerija  
tähelepanekud*

<i>Planeerimine, eesmärgistamine</i>	Kas ja kuidas kavandatakse ja eesmärgistatakse oma töösooritust? Kas ja kuidas valitakse ülesande soorituseks strateegiaid? Kuidas määratletakse oodatav tulemus? Kas nähakse oma töösooritust kaasa aitavat töö tervikprotsessile?
<i>Monitooring</i>	Kas ja kuidas jälgitakse oma töösooritust eesmärgi valguses? Kas muudetakse oma valitud strateegiaid tööprotsessi ajal? Missuguseid strateegiaid kasutatakse? Kuidas hinnatakse strateegiate sobimatust?
<i>Kontroll</i>	Kas ja kuidas kontrollitakse oma sooritust? Kuivõrd esineb välist kontrolli ja survet töösooritusele? Kuidas võimaldatakse õppijal oma töösoorituse tulemuse eest vastutada?
<i>Refleksioon (sh õpitu ülekanne)</i>	Kas ja kuidas küsitakse ja saadakse tagasisidet oma töösoorituse kohta? Kas ja kuidas hinnatakse oma töösooritust? Kas ilmneb soorituse parendamisvõimaluste kaalumise? Kas oma tööülesannet tajutakse organisatsiooni kui terviku seisukohalt tähtsana? Kas saadakse tagasisidet oma tööülesande panusest terviku rolli?

## Lisa 3 Uurijapäeviku väljavõte

12.01.

Minulgi pole täna eriti hea tuju..ma tahaksin, et ma oskaksin selle uurimismeetodiga midagi peale hakata..mul on tunne, et ma ei suuda leida õigeid küsimusi. Kipub sinna poolstruktureeritud intervjuu kanti minema. Kirjutan ära veel ühe võimaliku intervjuukava.

20.02.

(intervjueeritava nimi) ütles esimeste sõnadena, et tal on täna halb tuju ja võib-olla pole hea päev. Minu jaoks langes "hea päev" ära juba siis, kui sain teada, et filmida teda ei õnnestugi, sest ta ei saa seda tulla koheselt üle vaatama. Osutus nõnda, et mul polnud võimalik salvestada - olin kohale jõudnud liiga hilja jne. /../juhataja oli tõsimeeli väga tubli ja tore inimene, aga sain aru, et ta ei saa (intervjueeritava nimi) mitte kuidagi tööajast ära lasta. Tuleb uuesti tulla. Leppisime kokku järgmise nädala reede.

22.02

"Täiskasvanute isiklikule arengule kaasa aitamine" - kui ettevõtted võtaksid nõuks ja oleksid natukenegi avatud motiveerima oma personali ja toetama edasisel arenguteel. Miks ei võiks seda teha? Kui on näha, et keegi kasvab oma töökohast välja ja pole enam motiveeritud seda tegema. Motiveeritud erinevatel põhjustel. Võib-olla selle keerulise kliendigrupiga on ka võimalik mingit moodi tööd põnevaks teha: filmida ja analüüsida pärast, et kuidas on.

30.02

Pekka Ruohotie järgi on eneseregulatsioon situatsioonispetsiifiline. See pole üldine karakteristik, tunnus või spetsiifiline arengutase, vaid on kontekstist sõltuv. Nii selle juustumüümise juures just nagu arvata oligi. Kasutad neid strateegiaid, mis sul käesolevas situatsioonis vajalikud on. Aga kuidas neid töökohti süvalaiendada, kui kõik on ette öeldud, kui mingit autonoomiat tegelikult pole. Ainult kunst kliendiolukordi lahendada või oma tööülesannet võimalikult kiirelt/sujuvalt sooritada.

3.03.

Olen saanud kätte piisavalt nõusolekuid. Aga tuleb minna veel ühe õpperühma juurde, sest töenäosus, et ettevõtted ei lase mind sisse, tundub järjest tõusvat. Võtan järgmiseks arboristid ette.